

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANA MARIA DE ARAUJO SOARES GOMES

**TRAJETÓRIAS DE ENFERMEIROS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO TOCANTINS – UNITINS, POLO DE
AUGUSTINÓPOLIS – TO**

SÃO LEOPOLDO

2019

CRISTIANA MARIA DE ARAUJO SOARES GOMES

TRAJETÓRIAS DE ENFERMEIROS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO TOCANTINS – UNITINS, POLO DE
AUGUSTINÓPOLIS – TO

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestra em
Educação, pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos – UNISINOS.

Linha de pesquisa: Educação, História e
Políticas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosangela Fritsch

São Leopoldo

2019

Ficha Catalográfica

G633t Gomes, Cristiana Maria de Araújo Soares

Trajetórias de enfermeiros e experiências docentes na Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS, polo de Augustinópolis/Cristiana Maria de Araújo Soares. __ São Leopoldo/RS, 2019.
122f.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS. Programa de Pós-graduação em Educação-PPGEDU, São Leopoldo/RS, 2019.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosangela Fritsch

1. Enfermeiros docentes. 2. Trajetórias de formação. 3. Aprendizagens docentes. I. Fritsch, Rosangela (Orient.). II. Título.

CDD 22 ed. 370.71098117

Bibliotecária: Elma Vital da Silva CRB2-1022

CRISTIANA MARIA DE ARAUJO SOARES GOMES

TRAJETÓRIAS DE ENFERMEIROS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO TOCANTINS – UNITINS, POLO DE
AUGUSTINÓPOLIS – TO

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestra em Educação,
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos –
UNISINOS.

Aprovada em 14/06/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Manuel Dias da Silva – UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Luzia Fernandes Millão – UFCSPA

Prof.^a Dr.^a Rosangela Fritsch – UNISINOS (Orientadora)

Ao meu Deus, autor e consumidor da minha FÉ, pelo dom da vida, por ter me permitido vivenciar esta experiência incrível de me tornar Mestre em Educação e por ter me possibilitado superar minhas limitações, pois houve momentos difíceis em que me sentia fraca, e Ele me fez forte; momentos em que quis desistir, e Ele me fez continuar caminhando.

A todos os familiares e amigos que torceram para a realização deste lindo sonho. Obrigada! Que Deus abençoe a todos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, autor e consumidor da minha FÉ, pelos livramentos nas lutas e dificuldades que enfrentei durante toda essa trajetória e pelas vitórias alcançadas. Eu posso dizer que até aqui me ajudou o Senhor e que, por isso, estou muito feliz (te amo, Deus!).

Ao meu digníssimo esposo, José Hilton Gomes Araújo, pela compreensão quanto às minhas ausências e pela paciência nos momentos de dificuldade. Aos meus queridos e amados filhos, Lucas Soares Araújo e Salathiel Soares Araújo, joias preciosas que o Senhor me concedeu, que souberam compreender meus momentos de ausência (amo vocês).

À minha mãe, Rosa Francisca de Araújo Soares, e ao meu pai, Antônio Soares da Silva, pela confiança, pelo apoio, pela preocupação e pela disponibilidade em cuidar dos meus filhos para que eu fosse em busca deste sonho. Meus sinceros agradecimentos aos meus irmãos, presentes de Deus para minha vida; e aos cunhados e às cunhadas, pelo apoio, pela torcida e pelo incentivo.

Aos meus sogros, Maria das Dores Gomes Vilanova Araújo e Antônio Gomes de Araújo, pelo apoio e por também cuidarem dos meus filhos.

À minha querida orientadora, Professora Dr.^a Rosângela Fritsch, pelo apoio, incentivo, confiança, dedicação e seriedade; por acreditar na minha capacidade e pela disponibilidade em me orientar (você é um presente de Deus na minha vida).

Aos convidados da banca examinadora, Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva e Prof.^a Dr.^a Luzia Fernandes Millão, por aceitarem nosso convite e por contribuírem com esta dissertação.

Aos meus colegas do Mestrado, em especial ao G6 (Carlos, Daniela, Elma, Rafaela e Sheila), pelos vários momentos de desabafo e pelo apoio nas horas certas de minha vida. Ao círculo de oração Rosa de Saron da Igreja Evangélica Assembleia de Deus Ministério CIADSETA, pelas orações e pelo incentivo.

Aos meus professores, mestres que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e que, de certa forma, colaboraram para o meu processo de crescimento e realização profissional.

À Unisinos, pelo apoio; e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Muito obrigada! Que Deus continue abençoando a todos.

RESUMO

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

Palavras-chave: Enfermeiros Docentes. Trajetórias de formação. Aprendizagens docentes.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the trajectories and experiences of nurse teachers from the State University of Tocantins - UNITINS. The purpose of this study was to build an understanding of how teaching nurses, who compose the teaching staff of the referred course of this institution, have become teachers. It also seeks to understand: how and why they have continued to work as teachers; how nurse teachers of this institution have been building their trajectories; and how their professional insertion occurred. The research identifies learning processes in their trajectories, and policies regarding initial and continuing training, as well as teaching contributions and gaps. In addition, the study contextualizes the institution and the subjects of the research. It presents concepts about teacher education, professional identity, nursing education policies, trajectories and teaching experiences. The most referred authors are: Pimenta, (2000), Dubar, (2005), Tardif, (2012), Masetto, (2012), Pinhel and Kurcgant, (2007), Rodrigues and Mendes Sobrinho (2006), Cunha, (2010), Soares and Cunha (2010), and Veiga (2002). The research was characterized as qualitative and descriptive. As a data-producing technique, semi-structured interviews were used, supported by a script of open questions and a questionnaire. These data were submitted to content analysis. It can be seen from the results that most respondents are women, who graduated less than 10 years ago. Moreover, the master's degree prevails as their highest education level, and their lives were marked by many moments of challenge. Academic experiences motivated them to enter *stricto* and *lato sensu* graduate programs. In this context, they all understand in a similar way the need for qualification for a good educational practice; they receive continuous didactic-pedagogical training; they report that the beginning of their teaching career was not easy; and they describe their different apprenticeships from teaching practices, especially emphasizing the process of learning to "be a teacher". In general, the present research specifies that teacher qualifications are pervaded by scientific, technical, and social knowledge.

Keywords: Nurse teachers. Training trajectories. Teaching learning.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero.....	86
Gráfico 2 - Faixa etária.....	87
Gráfico 3 - Escolaridade.....	89
Gráfico 4 - Tempo de ingresso na docência após a graduação.....	90
Gráfico 5 - Dedicção à docência.....	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem geográfica do município de Augustinópolis – TO.....	83
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações selecionadas através de consultas ao site IBICT.....	25
Quadro 2 - Síntese de aspectos relevantes das teses e dissertações.....	37
Quadro 3 - Artigos selecionados na revisão de literatura.....	40
Quadro 4 - Síntese de aspectos relevantes dos artigos.....	50
Quadro 5 - Objetivos e roteiro de questões.....	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de arquivos pré-selecionados e selecionados na revisão de literatura.....	24
Tabela 2 - Revisão de literatura através de artigos	42
Tabela 3 - Período de formação e tempo na docência	89
Tabela 4 - Perfil dos enfermeiros docentes entrevistados	92

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CGR	Colegiado de Gestão Regional
CIADSETA	Convenção Interestadual das Assembleias de Deus do Serviço de Evangelização da Região Tocantins e Araguaia
CIB	Comissão Intergestores Bipartite
CIES	Comissões de Integração Ensino-Serviço
CNRMS	Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde
COFEN	Conselho Federal de Enfermagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FABIC	Faculdade do Bico do Papagaio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNS	Fundo Nacional de Saúde
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
IES	Instituição de Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCNs	Planos Curriculares Nacionais
REBEN	Revista Brasileira de Enfermagem
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SGTES	Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Caminhos percorridos até a escolha do tema da pesquisa.....	18
1.2 A problemática da pesquisa.....	21
1.3 Objetivos.....	22
1.3.1. Objetivo geral	22
1.3.2 Objetivos específicos.....	22
1.4 Justificativa	22
1.5 Revisão de literatura	23
1.6 As primeiras buscas: a revisão de literatura das dissertações e teses.....	24
1.7 Análises de teses e dissertações.....	26
1.8 Em busca de novas leituras: a revisão de literatura dos artigos	40
2 REFERENCIAL TEÓRICO	54
2.1 Formação do professor.....	54
2.2 Identidade profissional.....	66
2.3 Políticas de formação em Enfermagem	70
2.4 Competências e habilidades.....	75
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	78
3.1 Instrumentos e estratégias de produção, aplicação, processamento, análise e apresentação dos dados.....	80
3.2 Local e período de realização da pesquisa.....	83
3.3 Aspectos éticos	84
3.4 Repercussões	84
4 ANÁLISES E DISCUSSÕES SOBRE AS TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES DO CURSO DE ENFERMAGEM DA UNITINS	86
4.1 Perfil socioprofissional dos enfermeiros docentes	86
4.2 Análise de conteúdo das entrevistas com os enfermeiros docentes	92
4.2.1 Trajetória de formação.....	93
4.2.2 Inserção profissional.....	95
4.2.3 Aprendizagens docentes	98
4.2.4 Políticas de formação.....	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	106

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	114
APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA.....	115
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	116
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO – PERFIL SOCIOPROFISSIONAL	117

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como temática as trajetórias de enfermeiros e as experiências docentes no Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS, Polo de Augustinópolis – TO. Foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, ligada à linha de pesquisa “Educação, História e Políticas”. Teve como finalidade construir uma compreensão de como os enfermeiros professores, que compõem o quadro docente do referido curso dessa instituição, vêm tornando-se professores e professoras, de modo a entender como e por que permaneceram atuando na docência.

A formação acadêmica formal do enfermeiro abrange sua graduação e pós-graduação, que consiste na abrangência da formação profissional em uma área, em *stricto e latu sensu* – etapas de formação que comumente não desenvolvem competências pedagógicas. Além disso, nesse contexto de ensino, os projetos pedagógicos em geral não são assentados em uma política pedagógica consistente de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, Fontenele e Cunha acreditam que:

[...] a lacuna referente à formação docente dos enfermeiros é uma realidade vivenciada pela maioria das instituições, onde estes sujeitos desenvolvem suas práticas, especialmente quando no início da carreira, necessitando, portanto, de um olhar cuidadoso dos órgãos governamentais e da sociedade em geral, no intuito de garantir a qualidade do processo ensino aprendizagem e a valorização dos enfermeiros que atuam como docentes (FONTENELE; CUNHA 2014, p. 110).

É importante que essa formação acadêmica seja direcionada para a realidade, fundamentada em bases teóricas consolidadas que proponham a construção de matrizes curriculares voltadas para a constituição da vida social do indivíduo, possibilitando a formulação de um pensamento crítico acerca da realidade. Ao ser repensada, tal formação prepara melhor o professor, dando condições para que ele se torne um sujeito mais crítico e mais preparado didaticamente para exercer seu papel. Nesse sentido, Rodrigues e Mendes Sobrinho (2006) afirmam que:

A prática docente deve superar o ato de transmitir informações. O professor precisa assumir um lugar de mediador no processo de ensino-aprendizagem de forma que os alunos ampliem suas possibilidades humanas de conhecer, duvidar e interagir com o mundo através de uma nova maneira de educar (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006, p. 27).

Geralmente, quando pensamos no profissional enfermeiro, logo construímos uma imagem mental de um profissional que presta serviços em hospitais ou em outros ambientes de saúde. No entanto, esse mesmo profissional envolve-se em outras atividades ao longo de sua carreira, passando a realizar atividades docentes, o que também constitui uma área de atuação da enfermagem. De acordo com os dados da Pesquisa Perfil da Enfermagem (COFEN, 2015), realizada em 50% dos municípios brasileiros, no estado do Tocantins, residem 3.822 enfermeiros, o equivalente a 0,9% do total em nível nacional. O estudo complementa que, entre essas atividades, está a docência – 7,1% dos enfermeiros também trabalham como professores. Nessa perspectiva, compreendo como é importante analisar esse processo pelo qual o enfermeiro torna-se professor, para que tenhamos a compreensão de como isso se dá e para que possamos refletir sobre quais mudanças são necessárias.

Conforme Rodrigues e Mendes Sobrinho (2006, p. 30), “[...] a formação, o desempenho e o desenvolvimento profissional do professor constituem objeto de análise e estudo a partir do movimento de transformação do ensino superior no Brasil”. Os autores acreditam que se faz necessária a capacitação contínua de preparo técnico, teórico e pedagógico, inserida no contexto econômico, político, social e cultural, para que ocorram transformações no ensino de qualquer área. Ou seja, a formação do professor é apontada como um dos principais fatores que podem conduzir ao avanço da qualidade do ensino em todo o país.

Estudar o processo de formação dos enfermeiros docentes abrange entender como se constitui a sua trajetória, em que processo de formação eles estão inseridos, como se dá esse processo inicial e continuado, quais políticas de formação estão disponíveis em seus contextos e quais reflexos esse processo de formação tem nas práticas educativas. Nessa mesma perspectiva, é também relevante compreender as práticas do setor da saúde, já que, em todo o mundo, além de a Enfermagem abranger o maior contingente da força de trabalho em cuidados à saúde, é o grupo profissional mais amplamente distribuído e que tem os mais diversos papéis, funções e responsabilidades. (ROCHA; ALMEIDA, 2000).

Este estudo alicerça-se na compreensão de que se faz necessário construir um processo de formação do professor do Ensino Superior, o qual se constitui no eixo norteador na busca de um ensino de qualidade. Tal necessidade concerne também aos enfermeiros docentes que lecionam no curso de Enfermagem nos cursos superiores, para quem não basta apenas a formação inicial. Desse modo, uma das questões fundamentais para políticas educacionais é a formação continuada dos professores – a qual também se faz necessária nos outros níveis de ensino, incluindo o nível superior.

Vale pontuar que, diferentemente dos docentes que atuam no Ensino Superior, o professor que atua nos níveis fundamental e médio de ensino tem um processo de formação, tanto inicial quanto continuado, promovido e ofertado pelo Estado. Nesse processo, o docente adquire bagagem formativa importante para a sua prática de ensino. Assim, no decorrer da sua experiência em sala de aula, ele tem condições de conciliar e aproximar o seu aprendizado teórico com a sua prática. A experiência vivenciada no seu processo de formação, colocada em consonância com a sua atividade docente, constitui a base para a construção de sua identidade profissional e tem papel importante em sua contribuição para o processo de promoção de uma educação de qualidade.

A presente pesquisa insere-se na linha de pesquisa “Educação, História e Política”, do PPGEdU/Unisinos. Por meio deste estudo, tenciono contribuir para a construção de uma visão das políticas de formação docente, compreendendo qual é o seu contexto teórico e como elas são direcionadas e concretizadas no contexto de trabalho dos docentes enfermeiros do Ensino Superior na instituição estudada.

O interesse em pesquisar esse tema tem a ver com o processo da minha graduação, em que foi possível avaliar, como acadêmica, a forma de atuação dos professores do curso de Enfermagem na instituição supramencionada. Na minha graduação, passei a observar melhor como os docentes ministravam suas aulas, unindo teoria e prática, e como se dava o compromisso de conduzir o aluno no processo de construção de conhecimentos necessários para a sua atuação profissional. Partiu daí a curiosidade sobre as trajetórias de formação desses enfermeiros professores, os caminhos percorridos em busca de sua prática pedagógica e as contribuições que realmente estavam sendo dadas para a formação de profissionais qualificados para a docência, que exige cada vez mais professores críticos e reflexivos na sua atividade didática e pedagógica.

Faz-se necessário esclarecer que esta temática pode ser considerada importante no cenário atual da educação no Brasil, uma vez que é uma preocupação atual de todos que defendem que é preciso fazer muitos questionamentos acerca da formação docente em nível superior. Nesse sentido, aponta-se como uma deficiência o fato de não haver uma política pública mais criteriosa e atenciosa para com aqueles que atuam nesse nível de ensino, especialmente nos bacharelados e cursos tecnológicos. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 178), “[...] a profissão docente é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso mediante a educação. Portanto, ela é uma prática social”. Desta forma, a Enfermagem se apropriou dessa prática educativa para se desenvolver e intervir na sociedade.

A pesquisa foi desenvolvida com os docentes do curso de enfermagem da UNITINS, Polo de Augustinópolis – TO, município localizado no extremo norte do estado, com uma população de 15.464 habitantes, de acordo com IBGE (2010). A cidade está localizada na região conhecida como do Bico do Papagaio. Em virtude de sua localização e importância geográfica, esse município possui duas instituições de ensino superior, e em ambas é ofertado o curso de graduação em Enfermagem. Das duas instituições, em média, são formados 80 profissionais por ano¹ nessa área; e muitos deles poderão, em algum momento, tornar-se docentes. Saliento ainda o fato de que muitos acadêmicos dessas instituições vêm de outras cidades do Tocantins e de outros estados das regiões Norte e Nordeste. Daí a necessidade de se fazer este estudo e compreender essa temática, pois, como se trata de uma abordagem tão atual, faz-se necessário compreender como se dá, ou porque não se dá, o processo de formação continuada dos professores do Ensino Superior na instituição aqui investigada.

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro é esta introdução, que se divide em cinco seções, nas quais apresento os caminhos até a escolha do tema da pesquisa, a problemática da pesquisa, os objetivos, a justificativa e a revisão de literatura.

A seguir, no segundo capítulo, apresento o referencial teórico em quatro seções que dão sustentabilidade para o entendimento da pesquisa realizada, sendo elas: formação do professor, identidade profissional, políticas de formação em enfermagem e competências e habilidades.

Na sequência, no terceiro capítulo, apresento os caminhos metodológicos, o tipo e a natureza da pesquisa, bem como métodos utilizados, os instrumentos de produção de dados, a estratégia de aplicação, o processamento e a forma de apresentação dos dados, o local e o período de realização da pesquisa, os critérios de escolha para as entrevistas, os aspectos éticos e as repercussões do estudo.

No quarto capítulo, apresento as análises e as discussões dos dados obtidos a partir das entrevistas e do questionário.

Por fim, no quinto capítulo, procedo com minhas considerações finais.

1.1 Caminhos percorridos até a escolha do tema da pesquisa

Nóvoa (2015), ao escrever uma carta a um jovem investigador em educação, dialoga com o leitor, produzindo conselhos para quem escolhe ingressar no mundo da pesquisa. O primeiro conselho é o famoso pensamento do filósofo grego Sócrates, “conhece-te a ti mesmo”.

¹ Há uma variação desse número de ano a ano. Essas informações foram fornecidas pelas coordenações do curso de Enfermagem das duas instituições.

Ou seja: à medida que pesquisamos, devemos pensar, conhecer, escrever; e isso exige um autoconhecimento constante para a qualidade do que produzimos. Muitas vezes, a pesquisa assume um caráter autobiográfico inteiramente claro. Sobretudo, todo conhecimento também é autoconhecimento, mesmo que a mudança de pensamento que se promova não seja o objetivo fundamental. Esta pesquisa não é diferente, pois já não me reconheço mais em minhas afirmações, que se transformaram em muitas outras dúvidas.

Reviver as lembranças de minha trajetória de vida é voltar às memórias de uma história que nunca foi contada, mas jamais esquecida. Sou de família humilde; meus pais não tiveram oportunidade de estudar – mas o desejo deles era poder oferecer estudo aos filhos. Segundo minha mãe, ao sentir as dores do parto, o percurso até chegar ao hospital era bastante longo, e o transporte na época era muito difícil, de modo que ela resolveu ir até o hospital caminhando. Mas, durante o trajeto, eu nasci, antes mesmo de minha mãe conseguir chegar até o hospital. Ao receber seu bebê, ela percebeu que não era uma menina, e sim um menino. Ela então se desesperou, dizendo que trouxera em seus braços uma menina. Depois de alguns constrangimentos, foi solucionado o problema.

Na minha casa, nunca existiu luxo. Todavia, o necessário nunca faltou, graças a Deus. Tenho quatro irmãos. Minha mãe foi auxiliar de serviços gerais por 16 anos em uma escola, a mesma onde estudei até a 6ª série do Ensino Fundamental. Meu pai trabalhou muito tempo como lavrador e hoje está aposentado. Os dois não conseguiram concluir o ensino fundamental. Nesse contexto, o sustento da casa para a criação dos cinco filhos se tornava comprometido, devido à renda mensal.

Mesmo diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano, meus pais sempre incentivavam os filhos a estudar. Quando meu pai se referia a mim, dizia que eu seria a “enfermeira do papai”. Casei-me aos 15 anos de idade, quando fazia a 6ª série do Ensino Fundamental. Aos 16, tive meu primeiro filho (Lucas). Preocupada com a responsabilidade de ser mãe e com as dificuldades enfrentadas na época, comecei a trabalhar como doméstica e sacoleira, além de atuar no consórcio de venda de carros e motos. A partir daí, comecei a estudar à noite no programa de educação EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Em 2005, chegou à cidade um curso técnico em Enfermagem; mas, naquele momento, as condições não eram suficientes para arcar com os custos do curso. Então, fiz um propósito com Deus para conseguir uma oportunidade de realizar essa formação. Foi quando fui presenteada com uma bolsa, pagando apenas uma mensalidade no início e outra no período dos estágios. Em 2006, consegui concluir o Ensino Médio, o Curso Básico de Computação e o

Curso Técnico em Enfermagem. Em seguida, fomos morar na cidade de Sampaio - TO, e lá nasceu meu segundo filho (Salathiel).

Em 2007, mudamo-nos para cidade de Ourilândia do Norte – PA; e lá trabalhei por dois anos e seis meses como técnica em Enfermagem, numa carga horária de 24 por 12 horas, em dois hospitais particulares. Foi quando, diante da rotina de trabalho muito extensa e das vivências, optei por voltar para Augustinópolis e cursar Enfermagem. Retornando a essa cidade em fevereiro de 2010, comecei a trabalhar em uma UBS (Unidade Básica de Saúde) como técnica de Enfermagem. Iniciei, então, a graduação na Faculdade do Bico do Papagaio – FABIC; e foram quatro anos de muita dedicação, de muita luta. Pensei em desistir quando fiquei sem trabalho e quando minha família passava por um momento muito difícil. Mas superei todas as barreiras e financiei minha faculdade através do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil). Portanto, o caminho não foi fácil; mas venci todos os obstáculos vivenciados dentro e fora da faculdade.

Em 26 de junho de 2014, ocorreu minha colação de grau. Em agosto do mesmo ano, consegui ministrar algumas disciplinas no Curso Técnico em Enfermagem e no Curso de Enfermagem do Trabalho. Em 2015, participei de um processo seletivo para docente na Fundação Estadual do Tocantins – UNITINS, hoje Universidade Estadual do Tocantins. Fui aprovada; e então, a partir desse momento, comecei minha vida docente no Ensino Superior. Nesse contexto, venci um desafio, pois, em toda minha trajetória de graduação, não havia cursado nenhuma disciplina de formação de professores.

Diante disso, parti em busca de mais conhecimento; e assim, em 2017, surgiu a oportunidade de cursar Mestrado em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Minha vontade de continuar crescendo sempre foi imensa, de modo que não pensei duas vezes em cursar esse Mestrado.

A escolha da temática deste trabalho partiu da minha fase de graduação, em que foi possível observar a forma como os professores do curso de Enfermagem ministravam suas aulas e expunham práticas e teorias, o que me levou a indagar sobre a maneira como eles se tornaram enfermeiros docentes. Nesse meu processo de graduação, passei a fazer questionamentos, no sentido de compreender como se dava o processo de formação de professores, o que os havia levado até a sala de aula, como eles encaravam a profissão, como se preparavam para exercer sua atividade e que recompensas tinham pelos esforços demandados.

Pude perceber que havia professores mais e menos comprometidos – uns mais críticos e criativos, porque direcionavam o ensino de uma forma didática que facilitava mais o processo de aprendizagem do aluno; e outros com pouca criticidade e criatividade na prática didática. Todos esses questionamentos e observações constituíam um desafio para mim, no sentido de

procurar respostas e tentar entender todo esse processo. Daí a escolha dessa temática, por considerar importante a abordagem de tal questão entre os professores e as instituições, na compreensão de que cabe a todos os sujeitos envolvidos a busca de novas perspectivas de formação docente.

1.2 A problemática da pesquisa

Além de se consistir em um profissional importante e necessário para atuar no âmbito da saúde, o enfermeiro atua também na área pedagógica, quando se torna enfermeiro docente, contribuindo para a área da Educação, mais especificamente para formação de profissionais enfermeiros, os quais atuarão na área da saúde. Além disso, muitos estudantes poderão tornar-se professores. Nesse sentido,

O ensino de Enfermagem constituiu voltado para a necessidade de formar o enfermeiro no método de trabalho em saúde, acolhendo à questão social vigente. Os ambientes então preconizados para a atuação desse profissional eram os hospitais e a saúde pública. Posteriormente, esse campo de atuação se expandiu para muito além, em consequência da demanda por profissionais no campo da saúde, igualmente no âmbito do ensino, de modo a abranger o contingente desses profissionais em todo território nacional. É uma profissão com métodos educativos como tantas outras profissões, uma forma de intervir na realidade social, no fato mediante a educação. Deste modo, ela é uma prática social, dessa forma, a Enfermagem se adequou dessa prática educacional para se desenvolver e intervir na sociedade. (CAMPOS; OGUISSO, 2013, p. 82).

Nóvoa (2000) discorre sobre a importância de o docente pautar os saberes a serem compartilhados com quem ele ensina, ressaltando que, “[...] quando o professor desloca a atenção exclusivamente dos saberes que ensina para as pessoas a quem esses saberes vão ser ensinados, vai sentir a necessidade imperiosa de fazer uma reflexão sobre o sentido do seu trabalho”. (NÓVOA, 2000, p. 76). O autor pontua também que as ciências da saúde são caracterizadas por uma multiprofissionalidade que atravessa o seu próprio domínio, implicando um diálogo com outras práticas e profissões, como a Pedagogia.

Nessa mesma linha de pensamento, Luckesi (2011) aborda a formação do professor e sua afinidade com os conhecimentos docentes de diferentes campos do saber, aspecto que está relacionado ao contexto do enfermeiro que se torna professor. A partir dessa reflexão, podemos pensar no processo formativo desse enfermeiro que adentra o universo da docência, possuindo conhecimentos teóricos e científicos específicos sobre Enfermagem, bem como sobre o exercício hospitalar. Nesse ponto de vista, o professor do curso de Enfermagem se forma a partir da teoria/prática de conhecimentos específicos e procura, na educação, estabelecer

saberes que o permitam desenvolver a docência, partindo também de suas experiências como estudante. Assim, é necessário entender como o enfermeiro se prepara para atuar na educação, para balizar sua prática docente. Nesse âmbito, embora a educação também componha o processo do cuidado em saúde, o método pedagógico que deve constituir um processo formativo docente é impulsionado por conhecimentos que orientam especificamente a docência.

A partir dessa reflexão, construí como problemática desta pesquisa o seguinte questionamento: como os enfermeiros professores que compõem o quadro docente do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS, polo de Augustinópolis – TO, tornam-se e permanecem professores? Partindo desse pressuposto, elaborei os seguintes objetivos.

1.3 Objetivos

1.3.1. Objetivo geral

Analisar como os enfermeiros docentes vêm construindo suas trajetórias e experiências docentes no Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS, Polo de Augustinópolis – TO.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) Descrever as experiências de inserção profissional dos docentes enfermeiros na docência;
- b) Identificar os processos formativos e as aprendizagens nas trajetórias dos docentes enfermeiros; e
- c) Identificar políticas de formação inicial e continuada e suas contribuições e lacunas para o exercício da docência.

1.4 Justificativa

O presente estudo justifica-se pela necessidade de compreender a trajetória de enfermeiros docentes na IES pesquisada, bem como de investigar as experiências docentes desses professores. Também ressalto a importância de se discutir como a política educacional brasileira trata desse processo de formação.

Temos o conhecimento de que o Estado tem obrigações quanto ao oferecimento da educação em todos os níveis de ensino, exceto em relação ao nível superior. Em virtude disso, a preocupação estatal direciona-se mais para esses outros níveis, de modo que, embora com suas precariedades, é oferecido um programa de formação inicial e continuada para esses professores, enquanto os de nível superior não recebem a mesma atenção e nem geram a mesma preocupação por parte da política educacional. Todavia, trata-se de um importante nível de ensino, em que se dá a formação profissional, e dali precisam sair profissionais capacitados para a prática na sua área de formação. Desta forma, torna-se salutar fazer questionamentos acerca dessa questão, buscando apontar as deficiências desse processo de formação e como, se instituída uma política de formação continuada, os professores do Ensino Superior poderiam contribuir para o processo de eficiência e qualidade do ensino na instituição pesquisada. Assim, configura-se a relevância social desta pesquisa, considerando-se sua contribuição para as instituições de ensino e para os docentes abrangidos pelo escopo da investigação.

Desse modo, esta pesquisa é de grande importância, pois acredito que, por meio de sua realização, há condições de mais bem debatermos as questões educacionais inerentes ao Ensino Superior. O trabalho também possui relevância pessoal, pois, para mim, enquanto pesquisadora, é uma oportunidade de dialogar com esses profissionais e de estar ainda mais perto deles. Nessa troca de informações, amplio meus conhecimentos e cresço como profissional, atenta às demandas educacionais atuais. Por fim, esta dissertação é uma grande oportunidade para também contribuir com a busca de conhecimentos e com a produção acadêmica atinente ao tema aqui abordado.

1.5 Revisões de literatura

A revisão de literatura é de grande importância para o trabalho acadêmico, tanto para o pesquisador quanto para o leitor, pois é através dela que estabelecemos o ponto de partida para a ideia central do trabalho a ser realizado. Ela contribui na definição dos assuntos pertinentes à temática escolhida para o pesquisador e dos autores que irão servir de base para o referencial teórico.

Ciente disso, realizei a presente revisão de literatura, que consistiu em construir fundamentos para a análise da temática em tela a partir da produção de conhecimentos acumulada, com o objetivo de chegar à compreensão das discussões e ideias acerca das políticas e trajetórias de formação de professores, correlacionando-as com a realidade do espaço em que se dá a presente pesquisa.

1.6 As primeiras buscas: a revisão de literatura das dissertações e teses

A revisão de literatura foi desenvolvida em algumas etapas do processo de formulação do projeto de pesquisa. O início das buscas para essa revisão se deu em 20 de agosto de 2017, após definir os descritores que sustentariam esse levantamento. As buscas foram realizadas no site Portal do IBICT de Teses e Dissertações, com os descritores Enfermeiro e Professor, considerando trabalhos publicados de 2012 a 2017. Nesse processo, obtive 124 documentos (82 eram dissertações e 42 eram teses). Dessas 124 publicações, 5 tiveram uma pertinência maior para meu estudo, motivo pelo qual elas foram selecionadas para comporem minha revisão teórica. Ao longo desse processo, realizei um mapeamento de todos os trabalhos pré-selecionados e também um quadro com os trabalhos selecionados, aqueles que de fato fariam parte da minha pesquisa, para que houvesse um direcionamento quanto à busca de informações que alicerçassem este estudo.

Com os descritores Política e Formação de Enfermeiro, entre 2012 e 2017, no mesmo portal, obtive 104 documentos. Mais especificamente, 71 dissertações e 33 teses foram selecionadas para minha pesquisa. Posteriormente à busca dos trabalhos, iniciei a identificação e a seleção daqueles que contribuiriam para a revisão de literatura. As publicações foram selecionadas após a identificação do tema e a leitura do resumo de cada uma, sendo escolhidos 228 arquivos, entre teses e dissertações. Dessa triagem, selecionei 4 teses e 4 dissertações, as quais tiveram uma aproximação maior com meu objeto de pesquisa, conforme apresento no quadro a seguir. Assim, de modo geral, a definição final de quais trabalhos seriam usados para fundamentar o presente estudo levou em consideração a maior pertinência que tinham com a temática aqui pesquisada.

Tabela 1 - Número de arquivos pré-selecionados e selecionados na revisão de literatura

SITE DE BUSCA	PESQUISA	PESQUISAS ENCONTRADAS	PRÉ-SELECIONADOS	SELECIONADOS
IBICT	Teses	75	05	04
	Dissertações	153	04	04
TOTAL		228	09	08

Fonte: Elaborado pela autora.

Esses foram os resultados das pesquisas encontradas, no portal do IBCT, com os descritores já mencionados acima, no período de 2012 a 2017. Após realizar o quadro de teses e dissertações, foi necessário ler cada título e cada resumo que se mostrava interessante, considerando sua relação

com o tema da minha pesquisa. Após essa escolha, foi possível escolher os pré-selecionados, analisando o resumo, o objetivo, a metodologia e os resultados de cada trabalho, para então selecionar as teses e dissertações que fariam parte da minha revisão de literatura.

Observo que, durante essa revisão, pude identificar que há poucos trabalhos científicos voltados para as trajetórias de formação do enfermeiro professor. No Quadro 2, a seguir, apresento as pesquisas que foram selecionadas nesse processo.

Quadro 1 - Teses e dissertações selecionadas através de consultas ao site IBICT

PESQUISA	AUTOR	ANO	NÍVEL	ÁREA
Avaliação da Formação e das Práticas Pedagógicas do Docente de Enfermagem	Ana Paula dias França Guareschi	2015	Tese	Ciências humanas e educação
Ser Professor: Um Estudo Sobre a Constituição Identitária Profissional do Enfermeiro Docente	Maria Jacinta Gomes Braga	2013	Dissertação	Ciências humanas e educação
Navegando em Mares da Docência Superior: Representações de Enfermeiros-Professores de uma Faculdade Particular de Feira de Santana – Bahia	Marta de Souza França	2014	Tese	Ciências humanas e educação
Processo Identitário de Professores de Enfermagem e suas Representações Sobre a Docência	Daniele Delacanal Lazzari	2015	Dissertação	Ciências humanas e educação
Docência Universitária no Curso de Enfermagem: Formação Profissional, Processo de Ensino-Aprendizagem, Saberes Docentes e Relações Interpessoais, Associados ao Princípio da Integralidade	Marlucilena Pinheiro da Silva	2013	Tese	Ciências humanas e educação
As Representações Sociais Sobre o que é Ser Professor para o Enfermeiro Docente no Ensino Superior	Paula Oliveira Dutra	2014	Dissertação	Interdisciplinar
Desvelando a Atuação da/o Enfermeira/o Docente no Estágio Supervisionado em Enfermagem: Análise dos Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas	Silvana Rodrigues da Silva	2014	Tese	Ciências humanas e educação
Abordagens Pedagógicas na Formação de Enfermeiros: Compreensão de Docentes de Enfermagem.	Simone Karine da Costa Mesquita	2012	Dissertação	Ciências humanas e educação

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 1 foi elaborado em um segundo momento, quando os arquivos já haviam sido escolhidos para a composição da revisão de literatura. Os trabalhos foram separados por teses e dissertações, processo no qual foram mapeados a pesquisa, o autor, o ano, o nível e a área de cada um.

1.7 Análises de teses e dissertações

A tese “**Avaliação da formação e das práticas pedagógicas do docente de Enfermagem**”, da autora Ana Paula Dias França Guareschi, analisou a formação de docentes enfermeiros atuantes em um Curso de Graduação em Enfermagem. Mais especificamente, esse estudo foi realizado no ano de 2015 e avaliou a formação de docentes enfermeiros atuantes no referido curso, analisando as categorias: influência familiar e acadêmica; experiências profissionais e pessoais; e inserção na docência. As categorias empíricas dos “motivos para” ser docente de Enfermagem no ensino superior, para exercer a docência neste contexto e para refletir sobre a essência e a ação docente foram construídas a partir das Unidades de Significado extraídas dos discursos dos sujeitos da pesquisa.

Para Mancebo (2007), os textos que direcionam a formação docente, como elemento que cria condições para a transformação da própria escola, da educação e da sociedade, contrapõem-se às políticas reformistas neoliberais, reivindicando uma formação que não seja apenas um treinamento para o exercício das tarefas – entendidas como atividades práticas –, mas uma formação que se volte também para a pesquisa e a reflexão sobre o próprio trabalho. Ao encontro disso, Pimenta (2000) argumenta que o saber docente não é formado apenas pela prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação, que são fundamentais na formação docente. Tais aportes capacitam os sujeitos, sob diferentes pontos de vista, para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos histórico, social, cultural, organizacional e de si próprios como profissionais.

Ao citar Guareschi e Kurcgant (2014), os quais fazem uma análise dos dados de uma pesquisa resultante da revisão integrativa da literatura sobre o tema “influência da formação docente no perfil do egresso de graduação em enfermagem”, Mancebo (2007) identificou, como categorias empíricas da realidade estudada, o “ser educador na perspectiva humanística”; o “ser educador na construção da dimensão crítico/reflexiva”; e o “ser educador como responsabilidade social”. Essas categorias discutem o papel do professor na concepção mais ampla da educação no Ensino Superior de Enfermagem, avançando em relação àquilo que se espera do educador, para além da competência técnica.

A escolha dessa tese contribuiu para a minha pesquisa, pois ela busca avaliar a formação de docentes enfermeiros atuantes em um Curso de Graduação em Enfermagem. Sobretudo, aborda a formação do professor, a educação e a didática do ensino, contexto no qual fica explícito que o saber docente não é formado apenas a partir da prática, mas se constitui através de uma trajetória de formação e inserção na prática docente.

A dissertação “**Ser professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente**”, da autora Maria Jacinta Gomes Braga (2013), teve como objetivo analisar os processos de constituição da identidade profissional de enfermeiros docentes de Cursos de Graduação em Enfermagem. Foi realizada em uma instituição privada localizada na cidade de São Paulo. Em uma etapa exploratória, foi aplicado um questionário semiestruturado a cinco professoras da Pós-Graduação em Enfermagem e realizada uma entrevista semidireta com dois desses participantes, com o objetivo de refinar os instrumentos de coleta. A pesquisadora ainda entrevistou sete professores do curso de graduação em Enfermagem da mesma instituição. Os resultados indicaram que os enfermeiros se tornam professores impelidos pelo desejo de ensinar e de compartilhar conhecimentos, pela oportunidade de trabalho, pela flexibilidade de horário e pela complementação da renda profissional. Nesse sentido, eles também são influenciados por professores de sua trajetória formativa e por familiares.

Em seu estudo, Braga referencia Tardif e Lessard (2005 apud BRAGA, 2013), autores relevantes à presente pesquisa, pois discorrem sobre a docência, afirmando que ela é uma atividade profissional que se reveste de características peculiares. Essa atividade envolve determinantes subjetivos, próprios das relações humanas, que se estabelecem com base na linguagem; e traz consigo a particularidade de ser um elemento do cotidiano de todos os profissionais, desde a mais tenra idade.

Desta forma, entendo que a formação docente é um processo que não se completa em um curso ou em um período, mas sim implica contínuo aperfeiçoamento, abrangendo mais que a atividade de ensino, pois coloca o professor como responsável pela educação oferecida e como personagem ativo de mudanças no processo de desenvolvimento do currículo e das escolas. De acordo com Araújo (2008), isso significa dizer que os alunos de Enfermagem, no curso de graduação, devem receber uma formação voltada para o trabalho em suas diversas áreas específicas – hospitalares, ambulatoriais, unidades básicas e avançadas de saúde, creches, prontos-socorros, clínicas especializadas etc. – e também para a docência. Ou seja, espera-se formar um profissional apto para a atuação ampla em diversas situações. Outra referência sobre esse tema é Dubar (2005), quando pontua que a identidade profissional se situa na intersecção trabalho-emprego-formação – ou seja, o trabalho, o emprego e a formação são, assim, os três pilares da identidade profissional.

Todos esses estudos foram relevantes fontes teóricas para a presente pesquisa, haja vista a grande pertinência que apresentam em relação à minha temática. Tais trabalhos trouxeram grandes contribuições para este estudo, pois analisam como profissionais enfermeiros,

formados em uma área predominantemente técnica, tornam-se docentes. Com essas leituras, fica explícito que o saber docente não é formado apenas de prática: faz-se necessária uma busca constante de mais conhecimento para a construção do ser professor enfermeiro.

A dissertação “**Navegando em mares da docência superior: representações de enfermeiros-professores de uma faculdade particular de Feira de Santana – Bahia**”, da autora Marta de Souza França (2014), teve como objetivo conhecer os sentidos que os enfermeiros-professores de uma faculdade particular atribuem à docência no Ensino Superior e compreender de que maneira esses sentidos mobilizam suas práticas pedagógicas. A pesquisa foi realizada em uma faculdade particular, localizada em Feira de Santana – BA. Os sujeitos investigados constituíram-se em seis (6) professores, bacharéis em Enfermagem, que exercem a docência nessa instituição de Ensino Superior. Como instrumento de coleta e produção de dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada. Os resultados apontaram que a docência na educação superior foi despertada como uma segunda profissão, desafiando esses enfermeiros a utilizar práticas tradicionais de ensino. Ademais, os depoentes afirmaram que a formação e a atuação em Enfermagem contribuem para um fazer docente mais consubstanciado. Porém, reconhecem que as práticas formativas continuadas são necessárias para reelaborarem suas atividades de ensino. Quanto aos saberes da docência, a maioria dos participantes apontou os saberes da experiência, os disciplinares e os específicos como importantes na prática docente, assim como reconheceram a necessidade de manter uma relação dialógica com os estudantes. No tocante à identidade profissional, os sujeitos trazem a ideia de uma identidade em movimento, indicando um pertencimento diluído a ambas as profissões.

A autora parte de Almeida (2012 apud FRANÇA, 2014) para enfatizar que é importante que esse profissional esteja aberto a rever as suas maneiras de atuação em sala de aula, reavaliando sua prática pedagógica, uma vez que há sempre novas exigências nesse contexto, as quais impactam diretamente na maneira como se assume a profissão docente no nível superior. Nota-se, de acordo com Almeida (2012 apud FRANÇA, 2014), que o profissional necessita se avaliar constantemente no percurso de suas atividades laborais.

Por sua vez, Pimenta e Anastasiou (2011), também utilizadas na pesquisa de França, relatam que as perspectivas se têm revelado potencializadoras de um fazer docente pouco reflexivo e desarticulado das reais necessidades de formação desses profissionais. Conseqüentemente, não se tem a garantia de que tais autores e atores na ação de ensinar encontram-se instrumentalizados no processo de ensino. Além disso, França se apoia em Almeida (2012 apud FRANÇA, 2014) e Cunha (2007) para debater esse aspecto: esses trabalhos argumentam que um dos grandes equívocos presentes na dinâmica do fazer docente

em nossas IES é o de ainda se pensar que “quem sabe fazer sabe ensinar”. Neste caso, tal pensamento leva a crer que ser professor resume-se a uma profissão simples – e daí seu pouco prestígio, posto que, sob a representação do senso comum, não há exigência de tantos saberes em tal contexto. Nessa perspectiva, a docência se constituiria em uma tarefa menor, uma segunda opção de trabalho, uma oportunidade de aumentar a renda financeira – em especial para os profissionais liberais, que já exercem outras profissões.

A leitura dessa dissertação possibilitou novos olhares e aprendizagens sobre a atuação do professor enfermeiro em sala de aula. Saliento que, diante dos questionamentos surgidos, a minha pesquisa busca conhecer as trajetórias de enfermeiros e suas experiências docentes.

A tese “**Processo identitário de professores de enfermagem e suas representações sobre a docência**”, da autora Daniele Delacanal Lazzari (2015), buscou: compreender as concepções dos professores sobre sua identificação, suas escolhas profissionais e sua formação para a docência; identificar as concepções dos professores sobre a teoria e a prática na Enfermagem; analisar as estratégias utilizadas pelos professores na docência em Enfermagem; e compreender os sentimentos associados à docência na percepção desses professores. A pesquisa examinou as representações sobre a docência que conformam o processo identitário de docentes da área. Durante a investigação, a autora percebeu que os professores de Enfermagem possuem seu processo identitário fundamentado na especialidade, em que se mesclam as características desse âmbito com as do universo docente, gerando repercussões em suas escolhas pedagógicas. Com relação às representações que os professores possuem sobre os processos instrucionais de ensino, as aulas tradicionais aparecem como opção principal, mesmo na interpretação de que metodologias ativas são necessárias para ressignificar o ensino.

A pesquisa também se apoia em Pimenta e Anastasiou (2002), quanto à não exigência de formação pedagógica na docência do Ensino Superior. Isso se dá porque, aparentemente, seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que valoriza o docente universitário são a pesquisa e/ou o exercício profissional. Assim, o que habilita o docente ao ensino é a autoridade sobre os saberes – embora não se definam sua natureza nem sua extensão, tampouco os vínculos que tais profissionais possuem com a didática. Desta forma, o ofício do professor tem características singulares, que se relacionam e devem se adaptar a contextos sociopolíticos e a sistemas educativos mutáveis e variados.

No entendimento de Costa (2007), a profissão docente exige domínio pedagógico; e ainda há pouca valorização quanto à formação pedagógica de professores universitários, cujos critérios para progressão na carreira, por exemplo, estão centrados mais na produção científica. A docência universitária tem merecido papel de destaque nas pesquisas em educação, contexto

no qual estudos sobre o universo do professorado emergem como uma nova perspectiva, cuja investigação envolve a compreensão dos docentes como sujeitos que “[...] dão sentido e significado aos seus atos e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 38).

Monereo e Badia (2011) afirmam que a identidade é, portanto, um conjunto de elementos que permitem ao professor saber quem ele é, não como um produto (no sentido de estar posto, finalizado), mas como um ser de conflitos os quais constituem maneiras de ser e estar na profissão. Nesse sentido, o percurso de tomada de consciência do professor envolve a tarefa constante de dispor de instrumentos para que se possa interpretar a realidade e transformá-la.

A escolha dessa tese contribuiu para a minha pesquisa, pois ela busca compreender as concepções dos professores sobre sua identificação, suas escolhas profissionais e sobre a concepção que têm da formação para a docência.

A tese **“Docência universitária no curso de Enfermagem: formação profissional, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade”**, da autora Marluclena Pinheiro da Silva (2013), teve o propósito de analisar o grau de importância que o enfermeiro – enquanto docente universitário – atribui às categorias formação profissional, concepção do processo ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, com vistas a compreender quais as relações que estabelece, dessas quatro categorias, com o princípio da integralidade. Também visou a compreender “as relações que estabelece entre as quatro categorias em estudo com o princípio de integralidade”. (SILVA, 2013). Foi realizada uma pesquisa exploratório-analítica com abordagens quantitativa e qualitativa, utilizando-se um instrumento misto – afirmações fechadas (conforme Escala Likert, de cinco pontos) e uma questão aberta (investigadas por meio da análise de conteúdo, de Bardin). Como população-alvo, houve a participação de 43 enfermeiros-docentes de quatro Instituições de Ensino Superior – IES, envolvendo todo o Estado do Amapá. Para a pesquisadora, é notório que os resultados revelaram que, mesmo de forma acanhada, os participantes dessa pesquisa sentiam a necessidade de ter uma formação pedagógica específica para atuar na docência universitária. Atribuíram tal lacuna não à ausência de empenho próprio de cada enfermeiro-docente, mas à falta de estímulo e interesse das próprias IES em criarem situações concretas de formação e valorização da docência no ensino superior.

Masetto (2012) explica que a falta da exigência de formação pedagógica para o exercício da docência superior possibilita a precarização da formação inicial nesse nível de ensino, pois tão importante quanto o professor dominar os conteúdos em uma área específica é a capacidade de fazer com que o aprendizado tenha um sentido prático na vida acadêmica dos educandos.

Ao compreender a educação como uma prática social que ultrapassa a necessidade de assimilação de conhecimentos técnicos, o professor do Ensino Superior precisa de estratégias que possibilitem desenvolver habilidades que a docência requer e que transcendem o campo da competência técnica. Nesse sentido, é urgente a construção da identidade do docente nesse nível de ensino, a qual é definida por Pimenta e Anastasiou não como um dado imutável, “que possa ser adquirido como uma vestimenta” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 68), mas como “um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 76). Além disso, como enfatizam Leite e Ramos, “[...] sendo a docência universitária uma atividade complexa que requer uma multiplicidade de saberes, considera-se importante promover formação para esse exercício docente e urgente realizar investigações que se debrucem sobre a sua natureza e seu caráter.” (LEITE; RAMOS, 2007, p. 29).

Rodrigues e Mendes Sobrinho (2006) relatam que, apesar de todas essas investidas na formação profissional dos trabalhadores da saúde, a reflexão acerca da formação pedagógica do enfermeiro-docente continua sendo essencial, devido à complexidade da prática profissional inserida na tarefa da educação.

A leitura da tese de Silva possibilitou um aprofundamento sobre a formação profissional e os saberes docentes. Porém, ressalto que esse trabalho não trata das políticas de formação dos docentes enfermeiros professores. Assim, reitero a importância de se abordar esse aspecto no âmbito da formação do enfermeiro professor.

A dissertação “**As Representações Sociais sobre o que é ser professor para o enfermeiro docente no Ensino Superior**”, de Paula Oliveira Dutra, busca conhecer as Representações Sociais (RS) sobre o que é ser professor para o enfermeiro que se tornou docente no Ensino Superior. O estudo foi realizado no ano de 2014 e avaliou quais são as motivações do enfermeiro para se tornar docente de Enfermagem e o que representa a docência para esse profissional. Foram entrevistadas 13 enfermeiras docentes que ministravam disciplinas das Ciências da Enfermagem no curso de graduação em Enfermagem de duas universidades da região metropolitana do Vale do Paraíba Paulista. Caracterizada como uma pesquisa exploratória-descritiva com enfoque qualitativo, à luz do referencial teórico das Representações Sociais, a investigação partiu de dois instrumentos de coleta de dados: um questionário contendo questões relativas a dados sociodemográficos, de formação e trajetória profissional; e entrevistas semiestruturadas, com a questão norteadora: o que o motivou a se tornar docente? A estratégia metodológica utilizada para a análise das entrevistas foi o Discurso do Sujeito Coletivo, sendo identificadas três ideias centrais, a saber: o enfermeiro é um educador; mais tempo para cuidar dos filhos; e influências. Os resultados revelaram que as

Representações Sociais sobre o ser docente para as participantes estavam ancoradas na própria história do cuidar em Enfermagem, quando consideraram que o enfermeiro é um educador inato e que a docência é uma forma de cuidar. Ainda apontaram como fatores motivadores: habilidade pessoal para se comunicar; facilidade de interação interpessoal; possibilidade de contribuir para transformar a realidade, aliando a teoria com a prática; além de estar sempre pesquisando e estudando. As participantes mencionaram que a docência foi o caminho escolhido para conciliarem a vida profissional e seu papel de mãe, demonstrando que o papel social da mulher como responsável pelo cuidado com os filhos permanece inalterado, mesmo após seu ingresso no mercado de trabalho. Além disso, a pesquisa mostrou que a construção da identidade profissional está diretamente relacionada à socialização que se inicia no âmbito familiar e se estende por toda vida, introduzindo o indivíduo em novos setores da sociedade.

Desde o princípio da Enfermagem Moderna no Brasil, as primeiras enfermeiras brasileiras já se preocupavam com o processo de formação para a docência, no sentido de haver integração teórico-prática no ensino de Enfermagem. Além disso, também procurou-se expandir o número de escolas e buscar conhecimento para desenvolver as atividades didático-pedagógicas, bem como de supervisão de estágios. (BARBOSA; VIANA, 2008). Porém, até os dias atuais, não temos no Brasil um curso regulamentado para a formação específica do professor de nível superior. A LDB/96 delega à pós-graduação a preparação de docentes para o magistério superior, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado. Além disso, estabelece que no mínimo 30% dos docentes de nível superior sejam titulados em curso de pós-graduação *stricto sensu*, fortalecendo esse nível de ensino como espaço para a formação docente. (BRASIL, 1996).

Tardif (2012) classifica os saberes docentes como temporais, plurais e heterogêneos, ecléticos e sincréticos, personalizados e situados. São temporais porque resultam de um processo longo de construção através do tempo, incluindo as aprendizagens realizadas durante a longa vida escolar. O aprendizado dos primeiros anos de trabalho é de suma relevância, embora muitas vezes seja desconsiderado. Esses saberes são temporais também porque se desenvolvem no âmbito de uma carreira, de um processo de vida laboral de longa duração, do qual fazem parte dimensões identitárias e de socialização profissional.

Os saberes disciplinares ou de conteúdos constituem-se em saberes sociais pré-determinados que, selecionados pelas instituições formadoras, integram-se à prática docente sob a forma de disciplinas e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. Já em relação aos saberes curriculares, estes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos e se apresentam, concretamente, em forma de programas escolares. Por

sua vez, os saberes profissionais ou pedagógicos se referem a conhecimentos ligados às Ciências da Educação, destinados à formação dos professores; incluem desde teorias a métodos pedagógicos. E, por fim, os saberes experienciais ou práticos são aqueles que os professores adquirem no cotidiano de suas práticas educativas, os quais são baseados em seu trabalho e no conhecimento de seu meio. (TARDIF, 2012). Em síntese, “[...] 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 à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.” (TARDIF, 2012, p. 39).

Assim, a tarefa do professor é se apropriar do instrumento científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social, econômico e de desenvolvimento cultural, para que seja capaz de pensar e gestar soluções. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Neste sentido, a prática docente deve superar a transmissão de informações, de forma que o professor seja o mediador do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para que os alunos ampliem suas possibilidades humanas de conhecer, duvidar e interagir com o mundo por meio de uma nova maneira de educar. (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006).

A escolha por essa dissertação de Dutra contribuiu para a minha pesquisa, pois a autora busca conhecer os aspectos da trajetória profissional determinantes para a decisão de se tornar docente de Enfermagem, principalmente no que se refere à formação e à trajetória profissional do docente nesse contexto. Porém, há um distanciamento em relação ao meu trabalho, pois Dutra não aborda as políticas de formação relacionadas ao enfermeiro professor.

A tese **“Desvelando a atuação da/o enfermeira/o docente no estágio supervisionado em Enfermagem: análise dos saberes docente e práticas pedagógicas”**, da autora Silvana Rodrigues da Silva (2014), avalia de que maneira enfermeiros docentes, egressos de um Curso de Bacharelado e Licenciatura Plena em Enfermagem de uma universidade pública, mobilizam os saberes docentes utilizados em sua prática pedagógica, na disciplina de Estágio Supervisionado em Enfermagem. O estudo tem como objetivo: investigar os saberes docentes mobilizados pelos enfermeiros docentes no desenvolvimento do Estágio Supervisionado do Bacharelado a partir das condições que os rodeiam. O trabalho fundamentou-se na abordagem qualitativa; e, para atender aos objetivos propostos, optou-se por três recursos metodológicos, a saber: questionário, observação não participante e entrevistas semiestruturadas. Também foi utilizada a análise de documentos. Foram 24 sujeitos que atenderam aos critérios para participação do estudo e responderam ao questionário. Desses 24 indivíduos, foram selecionados quatro docentes, cujas aulas foram observadas no período de setembro de 2012 até de junho de 2013. As observações ocorreram no município de Macapá, tendo como cenário

de atuação as Unidades Básicas de Saúde. Após o período de observação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os docentes. Ficou claro que, a partir dos saberes docentes, a postura desse profissional emerge com atitudes inovadoras na tentativa de superar a formação tradicional. Como potencialidades, a autora destaca a empatia com os alunos e profissionais do serviço por meio de diálogo, relatos de experiência e uso de termos regionalizados, que fortalecem o acolhimento, aproximam o profissional da comunidade e driblam os conflitos que emergem nesses cenários.

A partir desse trabalho, observo que o problema principal quanto à forma de conceber a atuação docente como mera reprodução é que não se leva em consideração a intensa transformação da sociedade e os contextos diversos; “[...] essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que seja bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados.” (PIMENTA; LIMA, 2009, p. 36). Tendo isso em vista, o professor deve atuar em uma visão de mudança e transformação da sociedade, que pressupõe “[...] que o trabalho do professor seja repensado para além da racionalidade técnica. Os professores, nesse sentido, cumprem papel fundamental nas lutas contra o sofrimento dos oprimidos”. (PAIM, 2005, p. 121).

Segundo Masetto (2012), a docência no Ensino Superior exige o domínio de competências na área pedagógica, a saber: conceitos sobre processos de ensino-aprendizagem; concepção do professor como gestor do currículo; compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo; e teoria e prática básicas da tecnologia educacional. De acordo com Zabalza (2004), conhecer bem a disciplina a ser ministrada é uma condição fundamental, mas não é o suficiente: os docentes devem ser capazes de analisar e de resolver problemas a que estão sujeitos, de tornar compreensíveis os tópicos apresentados e de observar a melhor maneira de aproximar os conteúdos da realidade dos discentes.

Especificamente na área da saúde, persistem: a pouca reflexão sobre a docência; o distanciamento entre as instituições de ensino e os serviços de saúde; e a presença de profissionais que não elegem a prática pedagógica como fio condutor. Além disso, em virtude da própria indefinição da importância das práticas pedagógicas no Ensino Superior, evidenciadas nos documentos oficiais, a titulação de mestrado ou doutorado é recomendada para atuação na docência, em detrimento de uma formação pedagógica, que não é assegurada nesses cursos. (BARREIRO, 2003).

De acordo com Ferreira (2008), “formação” está relacionada a ato, efeito, modo de formar, constituição ou maneira por que se constituiu uma mentalidade um caráter ou um conhecimento profissional. Nesse sentido, a leitura dessa tese de Silva (2014) resultou em um

aprofundamento sobre os saberes da docência, suas implicações na formação do enfermeiro docente e as interações entre formação, saúde e saber na Enfermagem, considerando-se os caminhos para a profissionalidade nesse âmbito.

A dissertação “**Abordagens pedagógicas na formação de enfermeiros: compreensão de docentes de Enfermagem**”, de Simone Karine da Costa Mesquita (2012), teve como objetivo analisar a perspectiva do docente no que concerne às abordagens pedagógicas utilizadas na formação de enfermeiros. A pesquisa foi realizada no Departamento de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, sediada na cidade de Natal. A população foi composta por 53 docentes que atuam na referida instituição, dos quais foi selecionada uma amostra de 20 indivíduos. A coleta de dados ocorreu no período de agosto a setembro de 2011, através da técnica de entrevista semiestruturada e da utilização de um questionário. Os dados obtidos foram analisados individualmente, em dois momentos. No primeiro momento, a análise quantitativa concerniu aos dados obtidos por meio da técnica de entrevista, os quais foram submetidos aos procedimentos metodológicos da análise de conteúdo proposta por Bardin. No segundo momento, foi realizada a análise quantitativa dos dados coletados, resultantes dos questionários aplicados aos docentes e dos dados de identificação dos participantes, os quais foram transferidos para uma planilha eletrônica do Microsoft Excel XP, com tabulação e organização em tabelas contendo suas frequências relativas e absolutas. Os resultados mostraram que 90% dos docentes participantes da pesquisa apresentavam uma compreensão adequada das abordagens pedagógicas não críticas – apenas 10% tinham um entendimento inadequado. Com relação às pedagogias críticas, 80% dos participantes da pesquisa referiram uma compreensão adequada. Porém, 70% dos docentes, apesar de terem uma compreensão adequada, relataram dificuldades durante a tentativa de implementação dessas pedagogias. A maioria dos participantes, com representatividade de 80%, considerou as pedagogias não críticas relevantes na formação do enfermeiro; as pedagogias críticas também foram valorizadas, sendo mencionadas por 95% dos docentes. Com relação às características dos participantes da pesquisa, 20% eram representantes do sexo masculino; 55% tinham doutorado como grau máximo de titulação; e 45% do total dos participantes tinham de 15 a 45 anos de tempo de serviço. Ao identificar as abordagens pedagógicas que norteavam suas práticas docentes na formação de enfermeiros da UFRN, o estudo revelou que tanto as pedagogias críticas quanto as pedagogias não críticas estavam presentes na prática de docentes da graduação em Enfermagem. Isso reflete um momento de transição, visto que as novas formas de ensinar já fazem parte deste contexto educativo.

Vale pontuar que os conteúdos de ensino são os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e transferidos para o discente como verdades. Já os métodos de ensino se baseiam na exposição verbal e/ou na demonstração da matéria. Essa exposição é realizada pelo docente através dos seguintes passos: a) preparação – recordação da lição anterior; b) apresentação – demonstração; c) associação – associação do conhecimento novo com o velho; d) generalização – exposição sistematizada; e e) aplicação – explicação da resolução de exercícios. A ênfase nos exercícios e nas repetições de conceitos objetiva ensinar, instruir e, principalmente, facilitar a memorização dos conteúdos, com vistas ao disciplinamento da mente e à formação de hábitos. (LIBÂNEO, 2009).

Ressalto, acerca disso, a Portaria nº 2.101, de 03 de novembro de 2005, que instituiu o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) para os cursos de graduação em Medicina, Enfermagem e Odontologia, visando à necessidade de incentivar transformações do processo de formação, geração de conhecimentos e prestação de serviços à comunidade, para uma abordagem integral do processo de saúde-doença. Esse documento apresenta, em uma de suas proposições, o que se denomina "orientação pedagógica", em que constam os pressupostos pedagógicos que são desejáveis para a graduação na área da saúde. (BRASIL, 2005).

A leitura da dissertação de Mesquita possibilitou novas visões e aprendizagens sobre a formação do enfermeiro. Entretanto, diferentemente de seu trabalho, a minha pesquisa busca conhecer as trajetórias de enfermeiros e suas experiências docentes, aspectos não abordados pela autora.

Para uma melhor visualização, apresento as teses e dissertações que foram descritas através de um quadro sistematizado a seguir, destacando as principais temáticas abordadas de acordo com a proposição deste trabalho.

Quadro 2 - Síntese de aspectos relevantes das teses e dissertações

(continua)

PRINCIPAIS TEMÁTICAS	AUTORES MAIS UTILIZADOS	METODOLOGIA	PRINCIPAIS RESULTADOS
1 - Avaliação da Formação e das Práticas Pedagógicas do Docente de Enfermagem	Mancebo (2007), Pimenta (2000), Guareschi e Kurcgant (2014).	Estudo de Caso, na vertente qualitativa, pautado na fenomenologia social de Alfred Schütz, como referencial de análise. Os dados foram coletados mediante a adoção das técnicas de Entrevista e de Grupo Focal. Foram entrevistadas, em 2014, 12 docentes enfermeiras, das quais 6 participaram do Grupo Focal.	Categorias: Influência familiar e acadêmica, Experiências profissionais e pessoais e Inserção na docência, emergentes do concreto vivido e que trouxeram os elementos que contribuíram para a formação docente das entrevistadas. As Categorias Empíricas dos “motivos para”: ser docente de enfermagem no ensino superior, exercer a docência neste contexto e refletir sobre a essência e ação docente foram construídas a partir das Unidades de Significado extraídas dos discursos dos sujeitos da pesquisa e embasadas no movimento dialético da ação-reflexão-ação descrito por Schön.
2- Ser Professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente	Tardif e Lessard (2005), Araújo (2008), Dubar (2005).	Em uma etapa exploratória, foi aplicado um questionário semiestruturado. Uma entrevista semidiretiva. A pesquisa principal fez uso de entrevista.	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.
3- Navegando em Mares da Docência Superior: Representações de Enfermeiros-Professores de uma Faculdade Particular de Feira de Santana – Bahia	Almeida (2012), Pimenta e Anastasiou (2011), Cunha (2007).	Abordagem qualitativa, situada no campo da Fenomenologia. Foi utilizada a entrevista semiestruturada.	Como resultados alcançados, após as interpretações das unidades temáticas, analisamos que a docência na educação superior foi despertada como uma segunda profissão, desafinando-lhes a utilizar práticas tradicionais de ensino. Ademais, os depoentes afirmaram que a formação e atuação em Enfermagem contribuem para um fazer docente mais consubstanciado. Porém, reconhecem as práticas formativas continuadas são necessárias para reelaborarem suas atividades de professor. Quanto aos saberes da docência, a maioria dos pesquisados apontaram os saberes da experiência, disciplinares e específicos como importantes na prática docente, enquanto que reconheceram a necessidade de manter uma relação dialógica com os estudantes. No tocante à identidade profissional, os sujeitos trazem a ideia de uma identidade em movimento, um pertencimento diluído em ambas as profissões.

(continua)

PRINCIPAIS TEMÁTICAS	AUTORES MAIS UTILIZADOS	METODOLOGIA	PRINCIPAIS RESULTADOS
4- Processos Identitário de Professores de Enfermagem e Suas Representações Sobre a Docência	Pimenta e Anastasiou (2002), Costa (2007), Tardif e Lessard (2005), Monereo e Badia (2011).	Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de delineamento exploratório e analítico.	Os resultados permitiram compreender que os professores de enfermagem possuem seu processo identitário fundamentado na especialidade, em que se mesclam as características desta com o universo docente, gerando repercussões em suas escolhas pedagógicas. Com relação às representações que os professores possuem sobre os processos instrucionais de ensino, as aulas tradicionais aparecem como opção principal, mesmo na interpretação de que metodologias ativas são necessárias para ressignificar o ensino.
5- Docência Universitária no Curso de Enfermagem: Formação Profissional, Processo de Ensino-Aprendizagem, Saberes Docentes e Relações Interpessoais, Associados ao Princípio da Integralidade	Masetto (2012), Pimenta e Anastasiou (2010), Leite e Ramos (2007), Rodrigues e Sobrinho (2007).	Pesquisa exploratório-analítica com abordagens quantitativa e qualitativa, utilizando-se de um instrumento misto – afirmações fechadas (Escala Likert, de cinco pontos) e uma questão aberta (Análise de Conteúdo de Bardin).	Em síntese, os resultados revelaram que, mesmo de forma acanhada, os participantes dessa pesquisa sentem a necessidade de ter uma formação pedagógica específica para atuar na docência universitária. Apontam tal responsabilidade, não pela ausência de empenho próprio de cada enfermeiro-docente, mas pela falta de estímulo e interesse das próprias IES em criarem situações concretas de formação e valorização da docência no ensino superior.
6- As Representações Sociais Sobre o que é ser Professor para o Enfermeiro Docente no Ensino Superior	Barbosa e Viana (2008), Brasil (1996), Tardif (2012), Pimenta e Anastasiou, Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007).	Caracterizou-se como um estudo exploratório-descritivo com enfoque qualitativo à luz do referencial teórico das Representações Sociais, sendo aplicados dois instrumentos na coleta de dados: um questionário contendo questões relativas a dado sócio demográficos, de formação e trajetória profissional e entrevista semiestruturada.	Os resultados no primeiro DSC -Discurso do Sujeito Coletivo revelaram que as Representações Sociais sobre o ser docente para as participantes estavam ancoradas na própria história do cuidar em enfermagem, quando consideraram que o enfermeiro é um educador inato e que a docência é uma forma de cuidar. Ainda apontaram como fatores motivadores: habilidade pessoal para se comunicar, facilidade de interação interpessoal; possibilidade de contribuir para transformar a realidade; aliando a teoria com a prática, além de estar sempre pesquisando e estudando. No DSC 2, as participantes mencionaram que a docência foi o caminho para conciliar a vida profissional e seu papel de mãe, demonstrando que a representação social do papel social da mulher como responsável pelo cuidado com os filhos permanece inalterado, mesmo após seu ingresso no mercado de trabalho. No DSC 3, a pesquisa demonstrou que a construção da identidade profissional está diretamente relacionada com a socialização que se inicia no âmbito familiar e se estende por toda vida, introduzindo o indivíduo em novos setores da sociedade.

(conclusão)

PRINCIPAIS TEMÁTICAS	AUTORES MAIS UTILIZADOS	METODOLOGIA	PRINCIPAIS RESULTADOS
7- Desvelando a Atuação da/o Enfermeira/o Docente no Estágio Supervisionado em Enfermagem: análise dos saberes docente e práticas pedagógicas.	Pimenta e Lima (2009), Paim (2005), Masetto (2012), Zabalza (2004), Barreiro (2003), Ferreira (2008).	Abordagem qualitativa e, para atender aos objetivos propostos, optamos por três recursos metodológicos, a saber: o questionário, a observação não participante e entrevistas semiestruturadas.	Ficou claro, a partir dos saberes docentes, que a postura desse profissional emerge com atitudes inovadoras na tentativa de superar a formação tradicional. Como potencialidades, destacamos a empatia com os alunos e profissionais do serviço por meio do diálogo, relatos de experiência e uso de termos regionalizados, que fortalecem o acolhimento, aproximam o profissional da comunidade e driblam os conflitos que emergem nesses cenários.
8- Abordagens Pedagógicas na Formação de Enfermeiros: Compreensão de Docentes de Enfermagem	Libâneo (2009), Brasil (2005).	Trata-se de uma pesquisa de campo do tipo exploratória, de abordagem quantitativa, realizada através da técnica de entrevista semiestruturada e da utilização de um questionário.	Os resultados mostram que 90% dos docentes participantes da pesquisa apresentam uma compreensão adequada das abordagens pedagógicas não críticas. Apenas 10% tinham um entendimento inadequado. Com relação às pedagogias críticas, 80% dos participantes da pesquisa referiram uma compreensão adequada. Porém, 70% dos docentes, apesar de terem uma compreensão adequada, relataram dificuldades durante a tentativa de implementação destas pedagogias. A maioria dos docentes, com representatividade de 80%, considera as pedagogias não críticas relevantes na formação do enfermeiro, como também as pedagogias críticas, sendo representada por 95% dos docentes. Com relação às características dos participantes da pesquisa, 20% eram representantes do sexo masculino; com grau de titulação de 55% com doutorado; referente ao tempo de serviço, houve maior representatividade entre 15 a 45 anos, com 45%. Contudo, com vista a identificar as abordagens pedagógicas que norteiam suas práticas docentes na formação de enfermeiros da UFRN, a pesquisa revelou que tanto as pedagogias críticas quanto as pedagogias não críticas estão presentes na prática de docentes da graduação em enfermagem. Isso reflete um momento de transição, visto que a presença das novas formas de ensinar já faz parte deste contexto educativo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em termos de temáticas, destaco que os autores das teses e dissertações abordaram identidade, representações docentes, formação profissional e formação docente, tendo como referências mais utilizadas: Pimenta, (2000), Dubar, (2005), Tardif, (2012) e Masetto (2012). Em relação às abordagens metodológicas, as mais usadas foram: pesquisa exploratória, abordagem qualitativa e entrevista semiestruturada. Trata-se de resultados relevantes para este

estudo, pois pude perceber, através dessa revisão, que os participantes de tais investigações sentem necessidade de ter uma formação pedagógica específica para atuarem na docência universitária. Também foi possível compreender que cada professor de Enfermagem possui seu processo identitário e que muitos estão nessa profissão por oportunidade de trabalho, influências familiares, experiência profissional e inserção prévia na docência, estando impelidos no desejo de ensinar e compartilhar conhecimentos.

Após a realização das sínteses das teses e dissertações, fui em busca de novas leituras para comporem minha revisão de literatura através de artigos, os quais apresento na seção seguir.

1.8 Em busca de novas leituras: a revisão de literatura dos artigos

Na busca de novas literaturas, em novembro de 2017, realizei uma pesquisa por trabalhos publicados entre os anos de 2012 e 2017, através do portal Google Acadêmico, com os descritores “Enfermeiro” e “Professor”. Nesse levantamento, obtive vários documentos, dos quais selecionei aqueles que traziam uma reflexão mais relacionada ao meu tema de pesquisa. Em dezembro de 2017, fiz novas pesquisas, com os mesmos descritores, no banco de dados do Scielo. Nesse levantamento, obtive 36 documentos, dos quais 13 artigos foram pré-selecionados para serem analisados, pois tinham uma estreita relação com a minha temática.

Depois da seleção dos trabalhos, realizei a identificação e a leitura dos artigos que comporiam a revisão de literatura, através de um quadro no qual foi possível destacar o tema, o autor e o período de publicação. Na triagem final, apenas 11 trabalhos foram selecionados, pois eram aqueles que mais se aproximavam da minha investigação, conforme apresento no quadro a seguir.

Quadro 3 - Artigos selecionados na revisão de literatura

(continua)

ARTIGO	AUTOR (ES)	PERÍODICO/ANO DE PUBLICAÇÃO
A Formação Profissional do enfermeiro docente, que atua no ensino técnico: e o saber formar profissionais capazes de pensar e gestar soluções.	Laura da Glória Martins Pereira e Adilson Lopes Cardoso	Revista UNINGÁ, 2017.
Autenticidade do ser-enfermeiro-professor no ensino do cuidado de enfermagem: uma hermenêutica Heideggeriana	Luciara Fabiane Sebold, Telma Elisa Carraro	Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis, 2013.

(conclusão)

ARTIGO	AUTOR (ES)	PERÍODICO/ANO DE PUBLICAÇÃO
Docência no ensino superior em enfermagem: revisão integrativa de literatura	Daniele Delacanal Lazzaria Jussara Gue Martinib	Revista Gaúcha de Enfermagem, 2015.
Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica.	Malvina Thaís Pacheco Rodrigues, José Augusto de Carvalho Mendes	Revista Brasileira de Enfermagem, 2007.
Formação do enfermeiro: características do professor e o sucesso escolar	Maria Romana Friedlander, Maria Teresa de Arbués Moreira	Revista Brasileira de Enfermagem 2006.
Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem	Simone Karine da Costa Mesquita, Rejane Millions Viana Meneses, Déborah Karollyne Ribeiro	Revista Trabalho, Educação e Saúde, 2016.
O docente de enfermagem e sua representação sobre a formação profissional	Juliana Rodrigues Maria de Fátima Mantovani	Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, 2007.
O valor ético no ensino da enfermagem	Gilberto de Lima Guimarães, Lígia de Oliveira Viana	Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, 2009.
Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem	Silvia Maria Nóbrega-Therrien, Maria das Graças da Silva Guerreiro, Thereza Maria Magalhães	Revista da Escola de Enfermagem da USP, 2010.
Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem	Inahíá Pinhel, Paulina Kurcgant	Revista da Escola de Enfermagem da USP, 2007.
Sensibilidade nas relações e interações entre ensinar e aprender a ser e fazer enfermagem	Marlene Gomes Terra Lucia Hisako Takase Gonçalves Evanguelia Kotzias Atherino dos Santos, Alacoque Lorenzini Erdmann	Revista Latino-Americana de Enfermagem, 2010.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 3 apresenta os resultados das buscas por artigos para revisão de literatura, por meio do portal do Google Acadêmico e do *site* Scielo, com os descritores supracitados acima, no período de 2012 a 2017. Após realizar o quadro de artigos selecionados, foi possível ler cada título e resumo das publicações que fariam parte de minha dissertação.

Tabela 2 - Revisão de literatura através de artigos

SITE DE BUSCA	ACHADOS	PRÉ-SELECIONADOS	SELECIONADOS
Google Acadêmico	116	03	01
Scielo	36	12	10
Total	152	15	11

Fonte: Elaborado pela autora.

Na Tabela 2, apresento os *sites* de busca, os artigos encontrados, os pré-selecionados e os selecionados para compor minha revisão – esse último grupo trouxe reflexões importantíssimas para a minha pesquisa e enriqueceu consideravelmente esta revisão de literatura. Após a escolha dos artigos, realizei a leitura daqueles que mais se aproximaram do meu problema de pesquisa e que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento do meu estudo.

O artigo “A Formação profissional do enfermeiro docente, que atua no ensino técnico: e o saber formar profissionais capazes de pensar e gestar soluções”, de Laura da Glória Martins Pereira e Adilson Lopes Cardoso, publicado em 2017, traz uma reflexão sobre o papel do enfermeiro professor na prática do ensino profissionalizante. O artigo relata que esse docente tem o papel de facilitar o processo ensino-aprendizagem, pois, aproximando o estudante da prática, tem a missão de formar profissionais críticos e reflexivos, aptos a viverem em um mundo de constantes transformações, capazes de construir novos conhecimentos a partir das informações do mundo ao seu redor e dotados de profundo senso ético e humano. Para tanto, o professor deve estar preparado, dotado das competências necessárias para um ensino transformador.

Complementando esse aspecto, os autores Rodrigues e Mendes Sobrinho (2006) explicam que, na área da Enfermagem, observa-se a importância atribuída a uma preparação política para esse papel. Nesse sentido, é necessário repensar o papel do docente enfermeiro e como este articula sua prática pedagógica, no sentido de atender às novas funções que a educação impõe.

Vale pontuar que os profissionais de diversas áreas adentram o campo da docência como decorrência natural de suas atividades e por razões e interesses variados; assim, na maioria das vezes, eles nunca se questionaram sobre o que é ser professor. Dessa forma, tais profissionais atuam no ensino sem terem sido preparados para o desempenho da docência. (SEMIM et al., 2009). Nesse sentido, é necessário repensar o papel do docente enfermeiro e como este articula sua prática pedagógica, no sentido de atender às novas necessidades da educação contemporânea. Considerando tal perspectiva, o papel do enfermeiro professor deve ser repensado 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. (PINHEL; KURCGANT, 2007).

O artigo de Pereira e Cardoso contribuiu para a minha pesquisa por discutir o papel do enfermeiro professor na prática do ensino e sua formação profissional, enfatizando que o docente deve estar sempre preparado, dotado de competências e habilidades necessárias para um ensino transformador.

O Artigo “**Autenticidade do ser-enfermeiro-professor no ensino do cuidado de enfermagem: uma hermenêutica heideggeriana**”, das autoras Luciara Fabiane Sebold e Telma Elisa Carraro (2013), traz um estudo qualitativo que teve como objetivo desvelar a autenticidade do ser-enfermeiro-professor no ensino do cuidado de Enfermagem. Desse modo, as autoras pontuam que o ser-enfermeiro-professor se encontra em meio a um grande desafio: a autenticidade. Em suas práticas no cotidiano do trabalho, esse docente precisa exercitar constantemente a reflexão acerca de suas atitudes e potencialidades, para tornar-se um sujeito que faz a diferença no cuidado, deixando que a angústia do seu ser seja um chamado apelativo para a autenticidade. Se esse movimento for exercitado pelos enfermeiros, então existirá a possibilidade de mudanças históricas na Enfermagem, contribuindo para o aprimoramento da profissão. Conforme as autoras, o enfermeiro se concretiza a partir do “ser profissional” quando, através do seu saber, reconhece o seu modelo de atuação, para que seu fazer lhe dê visibilidade – ou seja, mostre o seu ser e proporcione mudanças importantes no modo de fazer Enfermagem, no exercício efetivo de sua autonomia.

O texto das autoras tem ligação com minha pesquisa, pois traz reflexões sobre o fato de que o enfermeiro precisa mostrar-se autêntico em seu dia a dia, procurando inovar, propor trajetórias para que o cuidado seja sua marca, seu diferencial. Esse modo de ser especial pode ser observado no enfermeiro professor que ensina o cuidado, necessitando questionar suas práticas de ensinar e a própria existência no cuidar. Nesse âmbito, é imprescindível a transformação de antigos paradigmas educativos em processos de ensino-aprendizagem que valorizem a democracia e o prazer de ensinar e aprender.

O artigo “**Docência no ensino superior em Enfermagem: revisão integrativa de literatura**”, dos autores Daniele Delacanal Lazzari, Jussara Gue Martini e Juliano de Amorim Busana (2015), busca analisar o conhecimento produzido sobre docência no ensino superior em Enfermagem. Os autores trazem uma reflexão importante sobre os docentes da área, afirmando que sua identidade se forma por meio do saber prático ou do experiencial. Eles se definem como profissionais de sala de aula que, para ensinar, precisam de um fazer pedagógico. Além disso, há necessidade de inovações e modificações pedagógicas a serem empregadas no dia a dia,

servindo de base para a educação. Exemplos disso são as metodologias ativas, considerando que ainda são utilizados métodos e técnicas de caráter individualizante, com destaque para a aula expositiva. Nesse sentido, a apropriação positiva das características individuais dos alunos fortalece o processo de aprendizagem.

A partir desse estudo, os autores perceberam a necessidade de contemplar, na formação inicial dos professores de Enfermagem, os aspectos pedagógicos, tornando a formação permanente um pressuposto essencial diante da complexidade dos conteúdos e do ensino. Os saberes necessários ao exercício docente na Enfermagem e os requisitos para o desenvolvimento do agir docente demandam: compreender e transitar habilmente entre a especialidade e a pedagogia; valorizar o saber experiencial na constituição de uma identidade docente; aprofundar os conhecimentos sobre as práticas pedagógicas; manter e estimular bons relacionamentos com os alunos; e preocupar-se com a formação inicial e continuada. Nesse âmbito, quando há um despreparo quanto à profissionalização para o enfermeiro docente, acontece uma contrariedade profissional, aspecto que leva à sua desvalorização. O artigo contribui para minha pesquisa, pois, traz uma reflexão sobre a atuação do docente enfermeiro e a necessidade de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

O artigo **“Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica”**, de Malvina Thaís Pacheco Rodrigues e José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho, publicado no ano de 2007, traz uma reflexão sobre a formação pedagógica do enfermeiro professor, em virtude da necessidade de se adequar essa formação às novas demandas educacionais da sociedade, que estão contempladas nas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem. A análise da literatura permitiu aos autores afirmar que, para os enfermeiros professores formarem um enfermeiro apto a atuar em todas as dimensões do cuidado, como promotor da saúde do cidadão, da família e da comunidade, é necessária uma formação pedagógica.

Os autores ainda observam que, hoje em dia, as práticas pedagógicas do enfermeiro professor vêm sendo pauta de pensamento em virtude da necessidade de mudança na formação do profissional de Enfermagem, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares para o respectivo curso de graduação. Nesse sentido, estão sendo bastante discutidas as mudanças curriculares e metodológicas. Dessa forma, o processo de redirecionamento na formação dos profissionais de Enfermagem deve estar voltado para as transformações sociais. Logo, as propostas pedagógicas precisam dialogar com essas transformações; e é esperado que a formação esteja integrada à realidade vivida pelos alunos, sendo capaz de incorporar os aspectos inerentes à sociedade globalizada do século XXI.

O artigo **“Formação do enfermeiro: características do professor e o sucesso escolar”**, das autoras Maria Romana Friedlander e Maria Teresa de Arbués Moreira (2006), tem como objetivo identificar o perfil dos professores que ministraram as disciplinas que obtiveram maiores índices de sucesso na avaliação realizada pelos estudantes, com vistas à melhoria da gestão escolar e, conseqüentemente, das políticas educacionais. O trabalho descreve as características dos professores que lecionam as disciplinas bem-sucedidas, segundo a visão dos estudantes. Trata-se de uma investigação descritiva e transversal, realizada numa Escola Superior de Enfermagem em Lisboa, não integrada a uma universidade ou instituto superior politécnico. Para a seleção dos 16 professores que constituíram a população desse estudo, analisaram-se os escores percentuais atribuídos pelos alunos, em 2004, às unidades curriculares do curso de licenciatura.

As autoras, durante suas investigações, perceberam que o professor bem-avaliado pelos estudantes possui os seguintes atributos: é maduro, bem qualificado para o ensino; tem sólida experiência na docência e boa experiência no exercício da profissão. Na opinião dos próprios professores, eles são capazes de estabelecer um bom relacionamento com seus alunos; acreditam-se eficazes na prática docente; e possuem um profundo conhecimento de sua disciplina.

O artigo **“Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de Enfermagem”**, das autoras Simone Karine da Costa Mesquita, Rejane Millions Viana Meneses e Déborah Karollyne Ribeiro Ramos (2016), teve como objetivo identificar as dificuldades vivenciadas pelos docentes na implementação de metodologias ativas no curso de graduação em Enfermagem de uma instituição federal localizada no Rio Grande do Norte.

As autoras abordam as principais adversidades elencadas pelos sujeitos da pesquisa, que foram agrupadas em três categorias de análise: problemas curriculares como empecilho para a aplicação de metodologias ativas de ensino/aprendizagem; resistência do docente em implementar essas abordagens; e dificuldade de compreensão da aplicabilidade das metodologias ativas de ensino/aprendizagem na prática docente. Diante de tais dificuldades, fez-se necessário introduzir novas formas de organizar e produzir o conhecimento, uma vez que a utilização de metodologias ativas pode favorecer a formação de sujeitos com visão ampliada de saúde, ativos e comprometidos com a transformação da realidade. Assim, compreender a utilização de metodologias ativas é fundamental para atender aos pressupostos do paradigma educacional contemporâneo.

O texto das autoras tem ligação com minha temática, pois buscou melhorar o aprendizado dos discentes e aprimorar ainda mais o conhecimento dos docentes, mesmo diante das dificuldades encontradas em sua carreira profissional.

O artigo “**O docente de Enfermagem e sua representação sobre a formação profissional**”, de Juliana Rodrigues e Maria de Fátima Mantovani (2007), teve como objetivo identificar a representação do docente sobre a formação do enfermeiro. As autoras relatam que o ensino de Enfermagem passou por várias modificações ao longo do seu desenvolvimento; e que, em cada uma delas, percebemos o reflexo do contexto histórico e social. Refletir sobre a formação do enfermeiro é uma exigência imposta pela sociedade aos educadores, ficando evidente a necessidade de uma nova proposta para a graduação em Enfermagem, que conceba um profissional apto a atender às demandas do século XXI. Do mesmo modo, o mundo do trabalho não admite mais a presença de profissionais limitados apenas aos aspectos da profissão, mas demanda sujeitos que sejam competentes e preparados para a vida, com capacidade de articular conhecimentos e com uma prática mais abrangente, sem prescindir de conhecimentos científicos da profissão. Desse modo, as autoras entendem que a prática docente é determinante para a formação profissional e que o trabalho do professor é a mais “alvissareira” entre as profissões, porque a demanda de aprendizagem da sociedade vai aumentar. Nesse sentido, o “[...] grande desafio são bons professores que saibam transformar informação em formação”. (DEMO, 2004 apud RODRIGUES; MANTOVANI, 2007, p. 495).

Dessa forma, o artigo contribui para a minha pesquisa, pois enfatiza a necessidade de o enfermeiro professor estar preparado, munido de conhecimentos e práticas para transformar informação em formação.

O artigo “**O valor ético no ensino da enfermagem**”, dos autores Gilberto de Lima Guimarães e Lígia de Oliveira Viana (2009), buscou compreender o valor ético no discurso do enfermeiro-docente à frente do ato de educar e o que ele transmite ao educando, discutindo-o à luz dos pressupostos de Max Scheler. Segundo os autores, a Enfermagem Moderna possui um conjunto de valores do qual se nutre para elaborar uma escala hierarquizada, dando ao agir profissional sentido e significado. Esses valores foram identificados por Florence Nightingale como instituintes da Enfermagem, formando uma amálgama, a saber: o valor social, o valor ético, o valor útil e o valor verdade. Logo, torna-se impossível dissociá-los da Enfermagem sem que se destituam do que são.

Para Freire (2006), a ética é inseparável da prática educativa, independentemente de trabalharmos no ensino de crianças, jovens ou adultos. Assim, a melhor maneira de lutar por ela é vivê-la em nossa prática; é testemunhá-la em nossas relações com os alunos. Nesse sentido, o educando é encaminhado a incorporar em seu agir uma atitude que expressa o valor ético e, conseqüentemente, passa a reconhecer o outro enquanto pessoa, ao mesmo tempo em que forja o seu caráter – processo que o faz crescer em sua sensibilidade diante da vida. Esse

processo é fundamental para que as experiências subjetivas da vida – como, por exemplo, a dor, o sofrimento, a alegria, o amor – passem a adquirir sentido para o educando.

Dessa maneira, no âmbito da Enfermagem, o profissional constrói e apreende o significado de ser-enfermeiro. A ação assistencial do educando ao cliente passa a ser objeto de avaliação, com o intuito de observar sua adequabilidade à premissa de que a compreensão do outro se dê não enquanto objeto, mas na perspectiva de sua pessoa. Nesse âmbito, o ensino a respeito da ética não deve centrar-se exclusivamente na disciplina de Ética Profissional, pois o aprendizado ético não é restrito a uma disciplina: faz parte do conteúdo de todas as disciplinas, sobretudo aquelas específicas da formação profissional de Enfermagem. Trata-se do ato de reflexão da imagem do ser-enfermeiro que existe em cada docente. Outro aspecto importante no ato de educar, no que concerne à apresentação do valor ético, é que este necessita ser desenvolvido na prática pedagógica, de modo a favorecer o surgimento de uma formação profissional em que o educando desenvolva a consciência crítica sobre a vida, possibilitando-lhe refletir sobre os diversos apelos com os quais se confronta ao longo de sua trajetória profissional – o que lhe permite tomar a decisão certa em todo o ciclo que compõe a vida humana, quer seja na fecundação ou na assistência à morte, zelando por promoção, preservação, manutenção, tratamento e restauração do bem-saúde enquanto expressão da vida.

Esse artigo contribuiu para meu estudo, pois reflete sobre o valor ético no ensino da Enfermagem. Ao mesmo tempo, apresenta um distanciamento em relação ao tema da minha pesquisa, por não enfatizar a trajetória e as experiências de enfermeiros docentes.

O artigo “**Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na Enfermagem**”, de Sílvia Maria Nóbrega-Therrien et al. (2010), traz como objetivo compreender a formação do enfermeiro, com suporte nos atuais Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Enfermagem e, especificamente, retificar, junto às coordenadoras e/ou ex-coordenadoras desses cursos, a concepção, a construção, a avaliação do PPP e a inserção do sujeito reflexivo como proposta de formação.

Partindo desse objetivo, as autoras relatam que o desafio contemporâneo do setor educacional é formar cidadãos competentes na aplicação da prática dos saberes e com capacidade de compreender e de se enquadrar no mundo, indo ao encontro de soluções para as situações cotidianas sobre as quais se deve refletir para ressignificar o saber. As pesquisadoras perceberam, com o resultado dessa pesquisa, que o PPP aponta um rumo, um sentido, uma direção explícita para um compromisso estabelecido coletivamente. O Projeto, ao se constituir por meio da participação coletiva em decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando

eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. O artigo contribui de certa forma para minha pesquisa, pois trata da formação do enfermeiro com suporte nos atuais Projetos Político-Pedagógicos.

O artigo “**Reflexões sobre competência docente no ensino de Enfermagem**”, das autoras Inahíá Pinhel e Paulina Kurcgant (2007), buscou discutir os conceitos atinentes a competências docentes no ensino de Enfermagem no Brasil, partindo do resgate desse conceito no mundo do trabalho.

Conforme já referido, Tardif (2002) adverte que o saber dos professores é plural, composto e heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber fazer bastante diverso, proveniente de fontes variáveis e, provavelmente, de naturezas diferentes. Já para Cunha (2004), em decorrência das transformações ocorridas nas sociedades capitalistas nas últimas décadas, comandadas pela lógica do consumo, os saberes passaram a ser definidos em função das pressões dos consumidores e da evolução, mais ou menos tortuosa, do mercado de trabalho, modificando a função primordial dos professores – que é formar indivíduos cidadãos, equipando-os para atendimento aos ditames do mercado de trabalho. Segundo essa perspectiva, em vez de formadores, os professores seriam muito mais informadores ou transmissores de informações potencialmente válidas e utilizáveis pelos clientes dos cursos disponibilizados pelas instituições de ensino.

Com essa pesquisa, as autoras chegaram à conclusão de que as competências docentes são construídas ao longo das trajetórias pessoais e profissionais do professor, no cotidiano do trabalho – o qual é expandido para além da sua área técnica de formação, invadindo os espaços sociais das relações interpessoais, tanto na sociedade quanto nas instituições de ensino. O texto das autoras tem ligação com minha pesquisa, pois discute as competências do docente professor ao longo de sua atuação profissional.

O artigo “**Sensibilidade nas relações e interações entre ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem**”, das autoras Marlene Gomes Terra et al. (2010), tem como objetivo revelar os significados da sensibilidade para o ser-docente-enfermeiro no ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. O artigo relata que esse processo, por implicar uma relação humana e também intersubjetiva, faz parte da singularidade do ser-docente-enfermeiro, possibilitando, desse modo, que outras maneiras de ensinar possam ser desveladas.

Conforme as autoras, ao se refletir acerca do contexto da experiência do ser-docente-enfermeiro à frente da complexidade das atividades nos cursos de graduação em Enfermagem, percebem-se o tempo e o esforço com que esse profissional se dedica à racionalidade técnica,

em detrimento da racionalidade estética. A racionalidade técnica está relacionada à concepção pedagógica tradicional, a qual está centrada em um currículo em que os conteúdos são isolados, hierarquizados, desintegrados da realidade e centrados no docente.

Como resultados, as autoras verificaram que não há univocidade da compreensão dos sentidos da sensibilidade pelo ser-docente. Além disso, as ideias acentuaram a polissemia de sentidos no conjunto da hermenêutica dos discursos dos professores. Diante desses resultados, o artigo salienta a necessidade de o ser-docente-enfermeiro restaurar a sensibilidade para as práticas da aprendizagem educacional, por meio do diálogo com o outro para ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem. Ele precisa mediar as situações que envolvem a racionalidade técnica; e, nesse sentido, o docente está sendo, constantemente, desafiado a transformar os espaços de aprendizagem em experiências significativas para os estudantes, a partir da sua própria realidade, auxiliando-os a não serem, meramente, executores e aguçando a sua capacidade de perceberem a sensibilidade, a intuição, a imaginação e a criatividade.

O artigo contribui para a minha pesquisa, pois trata das interações entre ensinar e aprender a ser e fazer Enfermagem, indicando que se fazem necessárias políticas de formação para o docente professor nesse contexto.

Quadro 4 - Síntese de aspectos relevantes dos artigos

(continua)

PRINCIPAIS TEMÁTICAS	AUTORES MAIS UTILIZADOS	METODOLOGIA	PRINCIPAIS RESULTADOS
1- A Formação Profissional do enfermeiro docente, que atua no ensino técnico: e o saber formar profissionais capazes de pensar e gestar soluções	Pinhel e Kurcgant, (2007), Semim et al., (2009), Rodrigues; Sobrinho (2006).	Revisão bibliográfica sistemática, em periódicos nacionais e internacionais (base de dados: Scientific Electronic Library Online e Medical Literature Analysis and Retrieval System Online) nos anos de 2004 a 2016.	Os dilemas que foram vistos no papel de educador, motivaram a indagar sobre a relação professor-aluno e seus reflexos no processo de formação em enfermagem. Entende-se que o educador se constitui no pilar da transformação dos paradigmas sociais e humanos, podendo assim o educador promover mudanças na forma do aluno sentir, atuar e pensar sobre enfermagem.
2- Autenticidade do ser-enfermeiro-professor no ensino do cuidado de enfermagem: uma hermenêutica Heideggeriana	Heidegger (2008), Pinhel e Kurcgant, (2007).	Estudo qualitativo de abordagem fenomenológica heideggeriana.	Apontam para algumas especificidades dos enfermeiros que escolheram ser educadores, no desafio de ensinar-aprender o cuidado, revelando suas maneiras autênticas de ser e existir, também revelaram seus modos de ser na autenticidade e as maneiras as quais traçam seus caminhos, dando o sentido para seu ser.
3- Docência no ensino superior em enfermagem: revisão integrativa de literatura.	Pimenta e Anastasiou (2008), Rodrigues e Sobrinho (2008).	Revisão integrativa de literatura de artigos completos disponíveis nas bases de dados LILACS, SciELO, BDNF e ERIC. Realizada no período de janeiro de 2008 a novembro de 2013.	Foram identificados 31 artigos. Os dados originaram as seguintes categorias temáticas: Formação para a docência, Conflito de papéis: ser enfermeiro e ser professor e Organização do trabalho docente.
4- Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica	Pimenta e Anastasiou (2005), Tardif (2002), Masetto (2001).	Trata-se de um estudo bibliográfico.	Análise da literatura permite afirmar que para os enfermeiros professores formarem um enfermeiro apto a atuar em todas as dimensões do cuidado como promotor da saúde do cidadão, da família e da comunidade é necessária a formação pedagógica.
5- Formação do enfermeiro: características do professor e o sucesso escolar	Soares (2004), Bardin (1986).	Trata-se de uma investigação descritiva e transversal, realizada numa Escola Superior de Enfermagem em Lisboa, não integrada numa Universidade ou Instituto Superior Politécnico.	O professor bem avaliado pelos estudantes possui os seguintes atributos: é maduro, bem qualificado para o ensino, com sólida experiência na docência e boa experiência no exercício da profissão. Na opinião dos próprios professores, são capazes de estabelecer um bom relacionamento com seus alunos, acreditam-se eficazes na prática docente e possuem um profundo conhecimento de sua disciplina.

(continua)

PRINCIPAIS TEMÁTICAS	AUTORES MAIS UTILIZADOS	METODOLOGIA	PRINCIPAIS RESULTADOS
6- Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem	Cunha (2006), Freire (2010), Saviani (2010).	Tratou-se de uma pesquisa exploratório--descritiva com enfoque qualitativo. As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a vinte sujeitos, nos meses de agosto e setembro de 2011 e, posteriormente, analisadas seguindo pressupostos da análise de conteúdo.	Os resultados e as discussões estabelecidas no presente artigo levaram à conclusão de que não é fácil romper com conceitos já internalizados e manifestados sem práticas cristalizadas, pois toda mudança gera uma série de sentimentos. Ansiedade, dúvida, medo, insegurança, mas também conhecimento, reflexão, planejamento e esperança marcam esse processo de transição no qual se encontram os sujeitos da presente pesquisa.
7- O docente de enfermagem e sua representação sobre a formação profissional	Demo (2004), Bardin (1997).	Pesquisa de natureza qualitativa, cujo desenvolvimento foi norteado pela Teoria das Representações Sociais (RS).	O grupo de docentes entrevistados foi composto por 11 sujeitos de cada instituição de ensino superior. Mais da metade do grupo está acima de quarenta anos, sendo que a faixa etária de 41 a 50 anos corresponde a quase 55% do grupo entrevistado e, na faixa de 51 a 60 anos, encontramos 32% dos docentes, a maioria com mais de 20 anos de formada. Verificamos que 5 deles possuem o título de doutor, 14, o título de mestre (sendo que 5 destes estão em processo de doutoramento e dos 3 docentes especialistas, 2 estavam cursando o mestrado).
8- O valor ético no ensino da enfermagem.	Scheler (1995), Freire (2006).	A pesquisa é de natureza qualitativa com enfoque Fenomenológico.	O Valor Ético emerge no discurso do enfermeiro-docente no ato de educar como fundante.
9- Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem	Demo (2002), Masetto (1998).	Foi utilizada a pesquisa documental, para análise do PPP dos cursos de graduação em Enfermagem da Universidade Estadual do Ceará-UECE e da Universidade Federal do Ceará-UFC.	Os dados revelaram que o PPP é considerado elemento norteador da ação educacional e que sua construção parte de iniciativas coletivas, mas não permanentes. Foram destacadas a preocupação com a formação crítico-reflexiva do enfermeiro, bem como relativa à avaliação do PPP.
10- Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem	Tardif (2002), Cunha (2004).	Estudo teórico-analítico.	As competências docentes são construídas ao longo das trajetórias pessoais e profissionais do professor, no cotidiano do trabalho, expandidas para além da sua área técnica de formação, invadindo os espaços sociais das relações interpessoais, tanto na sociedade, quanto nas instituições de ensino.

(conclusão)

PRINCIPAIS TEMÁTICAS	AUTORES MAIS UTILIZADOS	METODOLOGIA	PRINCIPAIS RESULTADOS
11- Sensibilidade nas relações e interações entre ensinar e aprender a ser e fazer enfermagem	Santos (2003), Pinto (2007).	Pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica.	Os achados deste estudo mostraram que não há univocidade da compreensão dos sentidos da sensibilidade pelo ser-docente, assim como as ideias acentuaram a polissemia de sentidos no conjunto da hermenêutica dos discursos dos docentes.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com as temáticas citadas acima, destaco que os autores dos artigos abordaram os seguintes temas: formação profissional e pedagógica, ser enfermeiro e metodologias ativas. Os principais autores referenciados foram: Pinhel e Kurcgant, (2007), Rodrigues e Mendes Sobrinho (2006), Pimenta e Anastasiou (2008), Tardif, (2002) e Masetto (2001). Quanto às abordagens metodológicas, as mais utilizadas foram: pesquisa bibliográfica, abordagem qualitativa e abordagem fenomenológica. Esses trabalhos trazem resultados importantes para meu estudo, já que permitem avaliar que, para os enfermeiros professores formarem profissionais aptos a atuar em todas as dimensões do cuidado, como promotores da saúde do cidadão, da família e da comunidade, é necessária a formação pedagógica. Nesse âmbito, as competências docentes são construídas ao longo das trajetórias pessoais e profissionais do professor. Os trabalhos apontam ainda para algumas especificidades dos enfermeiros que escolheram ser educadores e enfrentar o desafio de ensinar-aprender o cuidado, revelando suas maneiras autênticas de ser e existir. Os participantes dessas pesquisas também revelaram seus modos de ser na autenticidade e as maneiras pelas quais traçam seus caminhos, que dão o sentido para seu ser.

Com base na revisão de literatura, nesta dissertação, utilizo como referencial teórico os seguintes trabalhos: “A prática da docência universitária”, de Silvana Feltran e Regina Célia Santis (2003); *Enfermagem no Brasil: formação e identidade profissional pós-1930*, de Paulo Fernando de Souza Campos e Taka Oguisso (2013); “A socialização: construção das identidades sociais e profissionais”, de Claude Dubar (2005); “Formação de professores e formação docente”, de António Nóvoa (2000), dentre outras obras relevantes. Destaco ainda que os resultados dessas pesquisas sobre os motivos de escolha da docência por enfermeiros e sobre a carência de processos de formação para o exercício da docência também se aproximam dos resultados obtidos por meio da análise conduzida neste estudo.

Para fundamentar ainda mais este trabalho, além da revisão de literatura e bibliográfica, houve a necessidade de construir o referencial teórico sobre os temas que ajudam a dar sustentabilidade à investigação. Nesse sentido, apresento a seguir o capítulo que trata da formação de professor, no qual discuto: os modos de instituição de políticas de formação docente no Brasil, seu histórico; suas principais características; e o que realmente se espera delas. Desse modo, compreendo que o debate sobre tais aspectos consiste em uma necessidade cada vez maior dentro do processo educacional do país.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, discuto sobre formação de professor, identidade profissional, políticas de formação em Enfermagem e competências e habilidades. Na primeira seção, abordo a instituição de políticas de formação docente no Brasil, seu histórico, suas principais características e o que realmente se espera delas, na compreensão de que tais políticas são uma necessidade cada vez maior no processo educacional do país. Na segunda, defendo que essa identidade é o alicerce da formação da consciência político-social do professor no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem, meio pelo qual ele busca suas feições pedagógicas e compreende suas conquistas, deficiências e avanços. Na terceira seção, observo que falar em políticas nacionais de saúde remete, num primeiro momento, à reflexão acerca de muitos outros aspectos aos quais essa temática deve estar – e está – inserida. Na quarta seção, defendo que qualquer processo de educação deve estar pautado no desenvolvimento dos estudantes, para que haja uma integração do educando com os diversos contextos em que o ensino e a aprendizagem se desenvolvem.

2.1 Formação do professor

Abordar o tema da formação de professores é tão importante quanto falar em educação de qualidade, pois há uma estreita relação entre as duas temáticas. Não há como falar em qualidade do ensino sem dotar o professor dos conhecimentos necessários para a atividade didática, o que só pode ser possível mediante um processo de formação adequada.

Nos tempos atuais, a sociedade passou a almejar o delineamento de uma política educacional de formação docente calcada na qualidade, na abertura de um novo processo em que os alunos aprendam mais e melhor, e essa demanda deve ser suprida pela prática docente dos professores. Isso passou a ser uma exigência social global e coletiva. O avanço científico e tecnológico do novo contexto da sociedade, a globalização do conhecimento e dos valores políticos, éticos e socioculturais, tudo isso levou a sociedade global a viver em uma teia, onde as informações são transmitidas e compartilhadas simultaneamente, e as concepções e responsabilidades são praticamente divididas entre os indivíduos.

Dentro desse novo cenário mundial, a escola, espaço de preparação do indivíduo para o manuseio do conhecimento, teve de se emoldurar e se refazer, para que tivesse condições de atender a uma nova ordem, a um novo desejo, a uma nova necessidade. Assim, equipá-la material e humanamente para poder oferecer um ensino de qualidade passou a ser uma

exigência na construção de um novo ensino, com novas práticas, novos valores, novas alternativas – não de apenas manuseio do conhecimento já construído, mas sobretudo de construção de novos conhecimentos.

Essa nova política passou a ser uma reivindicação de grande parte dos educadores, todos mobilizados em prol da melhoria da qualidade da educação brasileira, defendendo que tal processo deve preparar melhor o aluno para a vida, transformando-o em um sujeito crítico e competente para os desafios da vivência em sociedade e do mercado de trabalho. Assim, o passo inicial foram a criação e a efetivação de uma política de formação de professores, procurando-se institucionalizar um processo em que todos os agentes educadores tivessem uma formação inicial e continuada, sempre buscando a aplicação de práticas pedagógicas capazes de envolver o aluno no caminho de construção dos saberes necessários para a sua trajetória pessoal e profissional. Nas palavras de Scheibe (2008), “[...] a busca dos fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se estabelecendo apenas à medida que a educação passou a ser entendida como função pública, tornando-se um problema nacional e governamental”. E, compreendendo a funcionalidade pública da educação e sua importância no processo de formação cidadã, é que se tornou necessário refletir acerca de como as políticas educacionais estavam preparando os professores, para que eles tivessem também melhores condições de desenvolver práticas pedagógicas condizentes e eficazes no processo do ensino e da aprendizagem, mantendo-se críticos da sua própria prática educativa, no sentido de se tornarem sujeitos cada vez mais comprometidos com a qualidade do ensino.

A política de formação de professores para o ensino superior já há muito vinha sendo discutida, mas foi a partir da década de 1960 que houve uma intensificação dessa política. Nesse período, formou-se mais claramente uma consciência da imprescindibilidade da formação de pesquisadores e professores, visando a atender o contexto e as exigências do ensino superior no Brasil. (SOARES; CUNHA, 2010). Conforme o entendimento dessas autoras, o ensino superior não tem sido tratado com os mesmos critérios que pautam os demais níveis de ensino, de modo que há uma grande lacuna no processo de formação de professores para esse âmbito.

Desde 1968, quando houve a última reforma universitária, está sendo discutida uma nova reforma, mas sem êxito até então, pois não se vê uma preocupação devida com essa temática. Num âmbito geral, os estudiosos e críticos da área expressam-se no sentido de que a realidade não parece tão confortável e satisfatória. Todos os pensadores da educação que abordam a temática defendem que a qualidade do ensino está diretamente ligada à forma como os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas em sala de aula, bem como aos recursos e às tecnologias disponíveis nesse contexto. (LEITE; RAMOS, 2007).

Diante de tal constatação, é importante realizar questionamentos acerca do ensino nesse setor: os professores de ensino superior receberam ou estão recebendo qualificação adequada e satisfatória para o desenvolvimento de suas práticas docentes nas universidades? Responder a essa questão significa identificar as lacunas, refazer políticas, replanejar a universidade e equipá-la adequadamente para a oferta de um ensino superior de qualidade, em que todos os agentes do processo de ensino e de aprendizagem tenham condições de enquadrar-se num mundo altamente competitivo, na produção de conhecimentos e no desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o pleno exercício profissional. Na visão de Zabalza (2004, p. 86),

Talvez não haja dúvida nenhuma de que a peça fundamental no desenvolvimento da docência na educação superior sejam os professores. Sendo as instituições de educação superior “unidades formativas”, ninguém deveria desprezar nem o papel dessa função primordial, nem a importância daqueles que a exercem. Muito embora exista consenso em torno dessa afirmação, a legislação brasileira é omissa quando se trata da formação pedagógico-didática para os docentes, com formação em bacharelado.

Hodiernamente, fala-se muito intensamente sobre a formação de professores. Mas essas discussões não têm tido um enfoque voltado para a docência no Ensino Superior. Inclusive, as políticas de formação docente vigorantes no Brasil acerca desse nível de ensino são muito precárias, no que concerne a definir como e com que meios deve ser promovida essa formação. Nesse sentido, deve-se ter consciência de que a preparação de tais profissionais precisa ser ampliada e promovida, procurando-se solidificar aspectos básicos desse processo, como a pesquisa e a docência. Vale observar, contudo, que não é o propósito deste trabalho abordar todos os aspectos atinentes ao ensino e à pesquisa no contexto das universidades, mas sim fazer uma reflexão sobre a necessidade de uma formação mais sólida para a docência no Ensino Superior.

Os profissionais que adentram a docência nesse contexto também deveriam, a meu ver, ter garantida uma política de formação continuada, haja vista que o contexto social se modifica à medida que novos valores, novos recursos, novas tecnologias e novos conhecimentos vão se inserindo na realidade global em que vivemos. Nesse contexto, para debater sobre o que há de atual no campo formação de docentes para o Ensino Superior, é preciso abordar os aspectos legais, isto é, discutir o que a legislação vigente apresenta no que tange a políticas para essa formação.

Num âmbito geral, as políticas de formação de professores no Brasil tiveram um remodelamento com a criação e a vigência da LDB, que trouxe novas perspectivas ao campo educacional. Para Scheibe e Aguiar (1999, p. 47):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, no seu artigo 61, estabelece dois fundamentos para a formação dos professores, quais sejam: a

associação entre teorias e práticas, incluindo aí a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. As regulamentações posteriores e decorrentes dessa lei revelaram a intenção de construir um modelo de formação docente, que se desvincula de uma formação universitária, e se constitui numa preparação técnico-profissionalizante.

Mas, como já foi mencionado, a formação para docentes que atuam no Ensino Superior resulta numa questão em que há muitas precariedades. Isso se dá porque não dispomos, na legislação específica para essa área, de diretrizes detalhadas. Conforme se posiciona Morosini (2000, p. 92),

A formação do docente para atuar no ensino superior tem sido considerada obscura, tendo em vista que a legislação não esclarece de que forma deverá se organizar essa formação. Para a autora, a principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio.

A Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) surgiu como uma importante legislação para dar uma nova feição à educação no país, instituindo políticas assecuratórias que propõem uma nova forma de promover o ensino e a aprendizagem nas escolas brasileiras. Foi um marco fundamental nesse setor, há tanto tempo tão precário e antiquado. Todavia, o corpo da lei acentua prioridades voltadas para a educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, tornando-se, portanto, deficitária no que concerne ao Ensino Superior. Para esse nível, a referida lei traz um único dispositivo, que é o artigo 66, no qual reza que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. (BRASIL, 1996).

Disso, é possível depreender que, na referida legislação, a formação para o ensino superior é tratada de forma muito superficial: enquanto os outros níveis de ensino têm um tratamento diferenciado, com definições de políticas e modos de sua execução, o Ensino Superior não tem o mesmo tratamento. Nas palavras de Pimenta e Lima (2003, p. 36),

A formação de professores para exercer a docência no ensino superior não está bem definida na legislação, ao contrário dos demais níveis de ensino. Essa indefinição supõe que mesmo formado em licenciatura ou bacharelado, esses professores não tiveram uma formação adequada ou suficiente que fundamente sua prática docente no ensino superior.

Quanto a esse aspecto, o que se precisa fazer, em princípio, é instituir uma legislação específica que trate da formação docente em nível superior, na qual se definam políticas, modalidades de formação, formas de execução e recursos disponibilizados para isso. Deve-se ter ciência de que o mundo moderno, com todos os aspectos que o envolvem, incluindo a

universidade e o espaço de formação profissional, não pode estar desprovido de mecanismos eficazes de formação para o trabalho, haja vista que a universidade não é um espaço apenas de transmissão de conhecimentos já produzidos: acima de tudo, trata-se de um contexto de produção de novos conhecimentos, por meio de pesquisas e práticas de ensino.

A respeito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Veiga (2002, p. 32) aponta que:

[...] essa lei não concebe a docência universitária como processo de formação, mas sim de preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da educação, uma vez que se nota a ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível, expressa na lei, tem provocado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente.

Nessa linha de pensamento, Pachane e Pereira (2006, p. 81) entendem que:

A formação de professores para o ensino fundamental e médio coincide com a graduação em cursos de licenciatura. Já na pós-graduação, não há um sistema organizado com a finalidade de formar professores universitários. A formação de professor para atuar no ensino superior é restrita ao artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº. 9394/96. Esse artigo normatiza que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Contudo, apesar de todas as deficiências apontadas pela grande maioria dos especialistas na área de educação, pode-se apontar que houve uma considerável melhoria nessa área de formação.

No sentido de garantir e ampliar a oferta de cursos de formação superior, foi criada a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, através do Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951. Trata-se de uma instituição vinculada ao Ministério da Educação. Seu propósito é a consolidação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em todo o país. Seus objetivos básicos são: assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento econômico e social do país; e oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamento. (MANCEBO, 2007). Ainda conforme esse autor, em 2008, a CAPES ampliou seu rol de objetivos, buscando abranger também as políticas voltadas para a educação básica – mas sem se esquecer do seu propósito inicial, isto é, a educação superior.

Os novos objetivos desse órgão incluem incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; promover a melhoria da qualidade da educação básica; **promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público**, em proveito de uma sólida formação docente inicial; e **eleva a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições federais de educação superior**. (MANCEBO, 2007).

A CAPES tem o papel de intermediar o contato entre a realidade, a qual carece de professores formados e especializados na área de saúde, e o acesso pleno ao conhecimento, que garante que esses professores preparem, de forma qualificada, seus alunos para a atuação no mercado de trabalho. Um dos seus pilares é a formação de profissionais para atuarem na docência na área de saúde. Para implantar ações de qualidade, o órgão tem tido atenção especial à elaboração e à aplicação dos currículos na formação para esse contexto de trabalho. Dentre tais norteamentos curriculares, estão o processo de formação em saúde; o planejamento de ensino; os processos de ensino, aprendizagem e avaliação: concepções, instrumentos e funções no processo educativo; o currículo e os movimentos de transformação do ensino em ciências da saúde; as metodologias de ensino: técnicas e recursos didáticos; as inovações educacionais; a leitura como instrumento para o trabalho docente; e a dimensão ética na formação em saúde. (BARROS et al., 2012).

O que se pretendeu com essas mudanças foi ampliar o foco do ensino e da aprendizagem dos docentes na área da saúde, com vistas a possibilitar que os alunos tenham maiores e melhores rendimentos na aquisição dos conhecimentos necessários para o desempenho da sua atividade profissional. Para a melhoria dessa qualidade, deve-se também levar em conta a aplicação de novas metodologias de ensino, a utilização de recursos eficazes e a aplicação de práticas pedagógicas que primem pelo desenvolvimento de novas habilidades e competências nessa área. Também tem sido dada maior atenção ao planejamento das atividades educativas em saúde, estimulando-se uma docência capaz de compreender o significado desse planejamento para um processo de ensino-aprendizagem mais criativo e crítico dos educandos, visando-se a uma formação capaz de responder aos desafios do trabalho na saúde. (BARROS et al., 2012).

Isso implica dizer que a CAPES é uma instituição importante para dar um novo delineamento ao ensino e à pesquisa em nível superior, procurando novos caminhos para os programas de pós-graduação e graduação, melhorando as expectativas na formação acadêmica dos docentes na área de saúde. Todavia, embora seja possível considerar as ações desse órgão como um avanço nesse setor, as políticas de formação superior, como já mencionei

anteriormente, são ainda deficitárias. Basta considerar a falta de uma legislação específica para essa importante área de produção do conhecimento, bem como a deficiência infraestrutural e humana em muitas universidades Brasil afora. No caso da instituição pesquisada neste estudo, essas deficiências são abordadas em capítulo próprio, bem como são também abordados os pontos de qualidade nelas existentes.

A escola distingue-se das demais instituições sociais na promoção da educação do indivíduo. As práticas educativas ali promovidas não se atêm apenas às experiências vividas, mas à transmissão e à produção de conhecimentos. Essa instituição busca promover a cidadania por vários meios, principalmente através da aquisição do conhecimento necessário para que o indivíduo se insira competentemente num mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo. Em uma concepção democrática de educação, ela é compreendida como:

[...] responsável por criar condições para que todas as pessoas desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e para participar de relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas, condições fundamentais para o exercício da cidadania. (MEC, 1999, p. 24).

Mas, para que escola cumpra relevantemente esse seu papel político de formação cidadã, outra questão torna-se crucial e de extrema relevância no campo das políticas públicas voltadas para a educação: não há como falar em política educativa sem que se exija um patamar profissional de nível condizente com as exigências inerentes ao papel escolar. O trabalho educativo carece essencialmente de profissionais (professores) capacitados para o exercício da formação educacional do indivíduo, e sua prática deve estar inserida num processo de qualidade contínua, dado que novas exigências vão surgindo e que novas alternativas didático-pedagógicas devem ir sendo construídas.

Assim, não há como desvincular a qualidade da educação da necessidade da formação adequada do professor. Não basta apenas suprir uma escola com recursos estruturais e tecnológicos; não basta apenas pagar salários de qualidade; não basta apenas criar legislações avançadas acerca das políticas educacionais. É preciso trabalhar a formação docente como critério essencial para que a educação oferecida nas escolas se desenvolva conforme os parâmetros de qualidade necessários para que os sujeitos da aprendizagem tenham condições de construir sua cidadania, consolidando valores e conhecimentos, habilidades e competências para a vida social e profissional que os espera.

Nesse contexto, é preciso investir em formação docente – mas não apenas a inicial. Além desse primeiro nível, que deve ser oferecido de forma consistente, o mundo atual, globalizado, interligado política, social e culturalmente, exige do professor uma formação continuada, para

que ele tenha condições de se deparar criticamente com um mundo em mutação constante no que concerne à concepção de valores, relações, trabalho, política e produção.

A grande questão é: como definir as diretrizes para a formação docente? Essa formação não significa apenas dotar o professor de condições para o manuseio do currículo escolar, de modo que esse profissional esteja apto a identificar as tarefas próprias da educação. Ela é mais abrangente e vai além desses critérios: deve levar em consideração a identificação do lugar que a formação de professores ocupa no conjunto dos fatores que interferem e agem no processo de aprendizagem dos alunos. Nas palavras de Veiga (2002, p. 86),

A relação entre formação inicial e continuada significa integrar, no próprio currículo da formação inicial, professores já atuantes, que desde logo se tornam agentes da formação dos futuros docentes. A formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades e situações vividas pelos docentes.

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

As velhas práticas pedagógicas estão permeadas de professores que se limitam à transmissão de conhecimentos prontos e acabados, encontrados nos livros didáticos e repassados ao aluno em forma de receita pronta para a aquisição do conhecimento. Nesse modelo, o aluno é apenas um sujeito passivo do processo, limitado ao que lhe é transmitido, mas sem condições de se desenvolver como produtor do próprio aprendizado e de ampliar o espaço do conhecimento através da sua ação e da sua experiência. Em tempos modernos, tal modelo já não serve mais; já não supre as necessidades educativas de uma sociedade inserida em uma realidade volátil e auto afirmativa. Por isso, deve-se considerar que a educação abrange todos os níveis, do inicial ao superior – e em todos há a necessidade de formação adequada para o exercício da atividade docente.

No que concerne à formação para professores dos níveis inicial, fundamental e médio, dispomos na atualidade de legislações que a contemplam. A principal desse edifício legislativo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, ou Lei 9394/96. No seu corpo, encontram-se contempladas políticas de formação docente de professores que atuarão até o nível médio.

Todavia, a formação para docentes de nível superior resta comprometida, fazendo essa lei apenas uma breve menção a esse contexto, no seu artigo 66, onde se lê:

Art. 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.
Parágrafo único - O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Essa é única menção que a LDB faz à formação docente de nível superior. Portanto, ela não define políticas nem formas de execução atinentes a esse contexto de docência. A lei apenas define níveis – mestrado e doutorado – como qualificação para a atividade docente em nível superior.

O espaço universitário é uma continuidade dos outros níveis pelos quais o indivíduo passou. Além disso, é o espaço da formação profissional, da preparação para o mercado de trabalho, para o pleno exercício da vida cidadã. Desta forma, torna-se interessante e necessária a elaboração de políticas de formação continuada nesse nível. Nesse sentido, embora a formação superior não seja responsabilidade mais do Estado, de forma indireta, ele deveria preocupar-se com tal nível de ensino, possibilitando que os docentes superiores tenham uma política de formação que priorize a pesquisa, a prática científica e o estudo continuado de ações pedagógicas que condigam com as necessidades de formação de cada sujeito envolvido nesse processo. Nas palavras de Saviani (2000, p. 238), a abertura de perspectivas para a efetivação dessa possibilidade depende da nossa capacidade de forjar uma coesa vontade política, capaz de transpor os limites que marcam a conjuntura presente.

O que se deve ter em mente é que a atividade docente superior não está desvinculada da trajetória de formação do aluno. Pelo contrário, é nesse momento que o aluno precisará pôr em prática conhecimentos e valores adquiridos em toda a sua trajetória de formação escolar, mas com uma visão mais abrangente acerca da importância do conhecimento, das formas de construí-lo e aplicá-lo na vida prática, de modo a promover novos saberes e novas práticas políticas e sociais. E, em virtude dessa grande importância do Ensino Superior, deve-se tratá-lo com mais responsabilidade política e didática, pois o espaço da universidade deve ser transformado e replanejado, no contexto das novas tendências das políticas educacionais.

Conforme expõe Morosini (2000), no Brasil, a política que orienta a condução de ações voltadas para a formação de professores universitários é demasiadamente tímida. Dez anos depois dessa afirmação, Soares e Cunha (2010) ressaltam que ainda se pode perceber a falta de exigência, por parte das políticas públicas, de uma formação para o professor da educação superior que contemple os saberes específicos da prática docente.

Assim, é muito limitada a política pública de formação para a docência superior. Para se ter uma ideia, o Conselho Federal de Educação (CFE) publicou, em 1983, a Resolução 12/83, estabelecendo que deve ser destinado um sexto (1/6) da carga horária dos cursos de especialização oferecidos no País para a oferta de disciplinas de conteúdo pedagógico. A partir disso, como exigência legal, apenas a disciplina de Metodologia do Ensino Superior passou a fazer parte dos currículos dos referidos cursos. Fazendo uma análise dessa questão, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 57) afirmam que:

Nos desenhos dos programas de pós-graduação existentes no País, a formação para docência superior, quando há, restringe-se ao oferecimento desta disciplina, que na prática não ultrapassa 60 horas de atividade. Assim, é difícil perceber o impacto de sua inclusão em alguns programas de pós-graduação.

Tal quadro apenas revela a desvalorização docente nesse nível de formação educacional. O tempo destinado a essa formação é muito precário, e não se pode esperar que, em tão pouco tempo, com tão limitadas oportunidades de leitura, reflexão e diálogo, possa-se realmente preparar o terreno para uma formação docente de qualidade para atuar nesse nível de ensino. Assim, algumas indagações tornam-se pertinentes e necessárias: em que medida a realização da referida disciplina tem sido suficiente para promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes típicas do magistério superior? E até que ponto essa experiência tem se revelado suficiente para superar os limites impostos por uma espécie de naturalização do exercício do magistério superior?

No processo de formação do docente universitário, precisa-se ter a mesma compreensão de política de formação que em qualquer outro nível: a de que o professor é um profissional que, mesmo nessa fase do ensino, deve atuar de forma crítica, autônoma, competente, sentindo-se preparado para enfrentar os desafios contemporâneos do conhecimento. Mesmo nessa fase, deve ele estar preocupado com a criação de oportunidades para que o aluno tenha condições de desenvolver habilidades e competências, ampliando sua capacidade de raciocinar frente ao universo do saber acadêmico. Desse modo, o professor deve estar capacitado para gerir os diversos problemas enfrentados no caminho de construção do saber. Para se tornar esse profissional, no pensamento de Zabalza (2004, p. 38),

O professor do ensino superior precisa superar a postura de transmissor e assumir o papel de docente facilitador, mediador, provocador da aprendizagem de seus alunos, ter domínio dos conteúdos, métodos e estratégias na aplicação da disciplina e ir além, isto ser capaz de analisar e resolver problemas, analisar um tópico até detalhá-lo e torná-lo compreensível, observar qual é a melhor maneira de se aproximar dos conteúdos e de abordá-los nas circunstâncias atuais, selecionar as estratégias

metodológicas adequadas e os recursos que maior impacto possa ter como facilitadores da aprendizagem e organizar as ideias, a informação e as tarefas para os estudantes.

O perfil do professor universitário não é muito diferente do perfil dos professores de outros níveis, no que diz respeito ao papel de facilitador da aprendizagem e de provocador do pensamento crítico – esse deve ser sempre o papel do docente. Mas, para que se construa esse perfil, é necessário que sejam dadas ao professor condições no âmbito de um processo de formação que esteja voltado para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. A respeito dessa formação, Zabalza (2004, p. 41) traz o conceito de “formação formativa”. Essa expressão significa um processo amplo de formação, que trabalhe o englobamento de conhecimentos nos diversos aspectos do ensino e da aprendizagem, como os procedimentos didáticos e pedagógicos; o desenvolvimento pessoal, cultural, acadêmico e profissional; e a construção de valores e atitudes que coloquem esse professor em um nível de preparação no qual haja um contínuo relacionamento com as diversas formas e modalidades de conhecimento. Esse processo de formação deve favorecer não apenas a aquisição de saberes necessários à prática pedagógica, mas a capacidade de troca desse conhecimento, a mudança e a adequação dos mecanismos de ensino, bem como a ampliação das experiências.

O docente em nível superior também necessita compreender o conhecimento em suas múltiplas dimensões. O espaço acadêmico é onde o aluno precisa atingir um nível de formação não apenas técnico, mas, acima de tudo, formativo e informativo, em que o conhecimento seja construído cotidianamente conforme as necessidades concretas de cada um. Por isso, o professor que atua nesse nível deve ser capaz de construir seu pensamento e suas ações, pautado em fundamentos teóricos que se aliem às práticas de ensino. Esse processo de formação deve estar interligado à vida do professor e a tudo o que a envolve.

O seu saber é múltiplo, polimorfo e recebe influência das relações sociais, culturais, econômicas e políticas, bem como tem uma participação significativa na construção do conhecimento do aluno. Pois, temos clareza de que o profissional responsável em desenvolver e ampliar a atividade intelectual do aluno é o professor. E esse necessita de estudo permanente e coerente de sua prática pedagógica. (TOZETTO, 2013, p. 47).

O professor de nível superior também é, essencialmente, um agente social, político e cultural. Por isso, a sua prática deve servir de auxílio para o aluno transpor os obstáculos na construção do conhecimento. O papel desse docente é propor situações em que o educando possa problematizar o campo do conhecimento a partir das situações vivenciadas no seu cotidiano, confrontando essa realidade com o conhecimento a ser adquirido. Nesse sentido, o saber docente tem um peso significativo no processo de instigação do conhecimento do aluno.

Por isso, ambos devem traçar o caminho juntos, trocando experiências e construindo alternativas de aquisição do saber necessário para uma formação autêntica e sólida.

Na visão de Nóvoa (1999), a formação docente deve ser um processo interativo, uma formação mútua, por meio da qual sejam firmados valores profissionais, favorecendo a partilha do conhecimento, unindo discussões teóricas e práticas, gerando novos conceitos. O autor defende ainda que, embora esse processo de mudança nas políticas formativas seja lento, nunca se deve fugir da concepção de que o desenvolvimento da instituição de ensino está intimamente ligado ao desenvolvimento da profissão docente. Além disso, os múltiplos conhecimentos do docente são fundamentais para a construção de múltiplos saberes dentro da instituição de ensino. Ainda conforme o autor, a construção desses saberes não pode ser pautada em uma formação continuada com caráter apenas de reciclagem, mas primar por uma qualificação para o exercício das novas funções da escola moderna. Para isso, o processo de formação deve estar pautado na construção de ideias autônomas atreladas a novos conceitos de desenvolvimento profissional.

De todo esse pensamento, é possível extrair a ideia de que a formação continuada deve ser entendida como um processo que deve permear toda a carreira docente, sempre com o objetivo de melhorar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, aperfeiçoar a educação – e, no caso do nível superior, impulsionar a formação profissional. Nas palavras de Imbernón (2010), esse “[...] desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”.

Para isso, acredito ser necessário realizar uma revisão política dos paradigmas de formação docente, bem como de todos os aspectos que envolvem o processo educacional, desde as práticas didáticas aos processos avaliativos do conhecimento, para que, dessa forma, busque-se consolidar um processo não apenas de transmissão de conhecimentos, mas de construção dele, com todos os sujeitos envolvidos de forma autônoma e consciente. Esse é o significado que deve ser construído acerca da concepção do processo educacional em todos os níveis de formação.

Na próxima seção, abordo a identidade profissional, compreendendo-a como o alicerce da formação da consciência político-social do professor no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem, meio pelo qual ele aprimora suas feições pedagógicas e compreende suas conquistas, deficiências e avanços.

2.2 Identidade profissional

Ao se tratar de formação docente, faz-se necessário, também, abordar identidade profissional: trata-se de conceitos intimamente ligados, haja vista que, ao longo do processo de formação do professor, uma de suas preocupações é possibilitar que, no âmbito do seu aprendizado teórico, seja possível identificar-se com uma linha de pensamento pedagógico que dê aparato à sua prática. Essa identidade constitui também a formação da sua concepção de educação e de prática pedagógica. Assim, não há como considerar o professor teoricamente preparado para essa prática sem que ele tenha clareza e consciência de como deve desenvolver seu papel no processo educacional. Importante, também, iniciar este capítulo com um inspirador pensamento de Dubar (2005, p. 135), acerca da identidade profissional. O autor expressa que “[...] a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura”.

Em princípio, necessário se faz realizar alguns questionamentos acerca da identidade profissional, quais sejam: No momento atual, como é vista a profissão docente e quais são os sinais que conduzem à sua identidade? O que constitui a identidade docente e o que a caracteriza? Podemos identificar dimensões que permitam, de forma constante, identificar o docente e distinguir sua cultura e identidade da de outros profissionais? Como o enfermeiro constitui sua identidade como docente? Esses questionamentos básicos constituem o foco deste capítulo. Nesse sentido, acredito ser possível identificar sinais de identidade que caracterizam o processo de formação e a atividade docente do enfermeiro.

Na concepção de muitos pensadores que debatem a questão da identidade, ela só pode ser constituída e construída por meio de uma atividade de socialização dos sujeitos, na esfera das suas atividades profissionais. É como pensa Dubar (2005, p. 170) ao refletir sobre essa temática. Nas suas palavras, “[...] a socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução e identidades ligadas a diversas esferas de identidades (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator”.

Essa identidade não é algo inato, inerente à pessoa. Ela deve ser compreendida como um fenômeno relacional; como algo que se vai constituindo em uma trajetória, à medida que o sujeito vai se construindo e se reconstruindo na sua atividade profissional. A forma como a identidade se caracteriza se dá por meio de um processo evolutivo, em que o sujeito, ativo e proativo, vai se interpretando intersubjetivamente como pessoa no contexto em que atua. Portanto, para essa construção, cabe fazer sempre o questionamento básico: “quem sou eu neste momento?”.

Nas palavras de Weber (1991, p. 63),

A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa. 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.

Diante dessas concepções, é possível, então, depreender que a identidade profissional docente se constrói por meio de um processo dinâmico de interpretação e reinterpretação das próprias experiências vividas, em um contexto de interação com o mundo e com o outro, no qual o processo de formação docente é contínuo e baseado nas experiências adquiridas ao longo da vida. Nesse sentido, além da indagação “o que sou eu neste momento? ”, o profissional docente deve também se questionar: “o que quero vir a ser? ”.

É necessário entender que a identidade profissional não envolve apenas a pessoa, pois cada indivíduo deve ser visto como produto e como produtor de um contexto social, que vive em constante inter-relação com ele, de forma que o sujeito vai se moldando conforme as necessidades que são inerentes à sua atividade docente. As experiências que o professor vivencia vão, continuamente, exercendo papel fundamental na forma como ele pensa e atua no processo de construção do conhecimento – e é isso que distingue um docente de outro. Assim, aqueles que dão alto grau de importância às suas experiências e as levam para a sala de aula, partindo delas para realizarem uma atividade de reflexão, têm maior consciência da importância do seu papel e de como desenvolvê-lo.

Conforme Berger e Luckmann (1976, p. 46),

A identidade profissional docente é composta por subidentidades mais ou menos relacionadas entre si. Essas subidentidades têm relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam. É importante que essas subidentidades não entrem em conflito. Este aparece, por exemplo, em situações de mudanças educacionais ou mudanças nas condições de trabalho. Quanto mais importante é uma subidentidade, mais difícil é mudá-la. A identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores. A identidade é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

Entendo que uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais dessa atividade, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente, as quais permanecem significativas – práticas estas que resistem a inovações, porque são permeadas por saberes válidos às necessidades da realidade. A identidade constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de se situar 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. Por isso, é importante mobilizar os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos enquanto constitutivos da docência, nos processos de construção da identidade de professores. (PIMENTA, 2005).

Ainda conforme a autora acima mencionada, a identidade se dá a partir da constituição do sujeito historicamente situado, construindo-se por meio da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e das tradições, partindo também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Nessa perspectiva, a constituição identitária se dá como um processo social e histórico vinculado à humanização do homem, de modo que a identidade profissional não se desvincula das múltiplas experiências de vida, tanto pessoais quanto profissionais. Apoiada nesse pressuposto, resalto a história de vida, a formação e a prática docente como elementos constituintes do processo identitário profissional do professor. (FARIAS et al., 2014).

Para Dubar (2005), a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições. A construção dessa identidade se dá tanto por meio da prática docente como por meio do processo de formação do professor. Uma das linhas de pensamento atinentes a esse processo de formação, tanto inicial quanto continuada, é a de que o professor, no exercício de sua prática docente, precisa construir continuamente sua identidade profissional – não só individual, mas coletiva. Esse processo de construção coletiva ocorre por meio da interação, da troca de experiências, do diálogo e da reflexão sobre a própria prática. Tal identidade é fundamental para que, tanto individual quanto coletivamente, a profissão docente vá se consolidando e se adequando ao contexto teórico e prático ao qual está vinculada. Nas palavras de Nóvoa (1991, p. 104),

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Esse processo crítico-reflexivo passou a se consolidar a partir da década de 1980, quando os pensadores da educação intensificaram os estudos e debates acerca do papel da educação em uma sociedade mais exigente, inserida num novo contexto cultural, econômico e político. Nesse período, as políticas públicas orientadas para a educação começaram a possibilitar o ingresso do

professor nos programas de formação inicial e continuada. Cunha (2013) menciona que o início da década de 1980 no Brasil marcou a possibilidade de serem estabelecidos novos olhares diante da função docente, entendendo o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural.

Ainda na linha de pensamento que defende que a formação da identidade está relacionada ao contexto social no qual o professor está inserido, Santos (1990) menciona como aspecto principal no processo de construção da identidade a necessidade de haver um reconhecimento que emana das relações sociais. Para ele, o indivíduo define-se pelos modos como se reconhece no desempenho de papéis sociais e como é reconhecido pelos outros no meio social.

Entendo, assim, que a construção da identidade docente está estreitamente relacionada à forma como o professor se posta diante da realidade; como reflete sobre o contexto no qual vive e atua; como se relaciona com os demais sujeitos do processo educativo; como transmite e capta experiências; como busca novos conhecimentos e constrói sua prática didática; como se compromete a interferir no meio em que atua, fazendo uso de suas concepções pedagógicas. Enfim, essa construção é dinâmica e inter-relacionada com tudo o que envolve o sujeito, tanto como ser no mundo quanto como profissional dessa área.

A esse respeito, Penna (1992, p. 56), ao abordar a ideia de reconhecimento como essencial para a construção da identidade docente, afirma:

Esta é constituída no jogo do reconhecimento, formado por dois polos – o do auto-reconhecimento (como o sujeito se reconhece) e o do alter-reconhecimento (como é reconhecido pelos outros). Considerar a identidade inserida nesse jogo pressupõe uma concepção do sujeito humano como portador da capacidade de simbolizar, de representar, de criar e compartilhar significados em relação aos objetos com os quais convive.

Esse processo de construção da identidade envolve dois polos: a identidade pessoal e a identidade social. Trata-se de contrapartes indissociáveis que se constroem conjuntamente, a partir dos espaços de vivência do professor. A esse respeito, Moita (1992) se manifesta, afirmando que, para a construção da identidade, deve-se refletir sobre as características do sujeito. O autor pontua ainda que a identidade pessoal se constrói a partir da autopercepção; isto é, o docente vai se percebendo e fazendo uma autorreflexão sobre a própria conduta do pensamento, das convicções, da forma de agir e interagir. Por sua vez, a identidade social é construída pela percepção que os outros têm do sujeito.

Nessa mesma linha de pensamento, tratando desse processo de identidade, Penna (1992, p. 63) afirma que:

A identidade pessoal diz respeito à própria construção pessoal do sujeito, objeto de estudo da Psicologia e da Psicanálise. A identidade social, por sua vez, refere-se a pessoas consideradas membros da mesma categoria, por características comuns, o que caracteriza o campo da identidade comum, independentemente de conviverem juntos.

Diante de todos os conceitos apresentados, entendo que a construção da identidade docente se faz em um processo contínuo e está intimamente relacionada às questões pedagógicas e às experiências vividas: o dia a dia com os discentes; a forma como se desenvolvem as práticas de ensino e a promoção da aprendizagem dos alunos; a maneira como o professor se insere e encara a formação inicial e continuada; a busca contínua do conhecimento e do aperfeiçoamento profissional; os resultados oriundos da prática docente; e a forma como, coletivamente, os profissionais constroem uma identidade da instituição na qual atuam. Esse último aspecto remonta ao chamado alter-reconhecimento, que consiste em questões coletivas atinentes à identidade do professor. Tal dimensão envolve aspectos que a categoria defende como interesses comuns; o modo como o grupo se pauta perante as questões sociais; as formas como constrói sua identidade política e a maneira como se insere no contexto da sua comunidade.

Desta forma, a construção de uma identidade profissional abrange a capacidade dos indivíduos e das instituições educacionais de se comprometerem com um processo que se construa com base na vivência e nas experiências de todos os sujeitos do processo, realizando pesquisas e estudos, traçando objetivos, elaborando estratégias de atuação, traçando metas a serem atingidas, adequando-se às novas exigências da sociedade no âmbito político, tecnológico, científico, entre outros.

Nesse processo, faz-se necessário profissionalizar a função docente, possibilitando a oportunidade não apenas de continuidade da formação e de oferta de melhores condições de atuação profissional; mas também de consolidação de um compromisso ético-profissional que se constitua individual e coletivamente – em outras palavras, que parta dos professores como indivíduos e como categoria profissional.

A próxima seção aborda as políticas de formação em Enfermagem.

2.3 Políticas de formação em Enfermagem

O tema das políticas nacionais de saúde remete, num primeiro momento, à reflexão acerca de muitos outros aspectos aos quais essa temática deve estar – e está – relacionada. Trata-se de aspectos de cunho social, geográfico e político, dentre outros, que permeiam toda uma discussão e projeção de qualquer política de saúde que se implante ou se pretenda implantar na nossa sociedade.

Não foge a essa temática a questão de que, geograficamente, o Brasil é um país com dimensões continentais, de modo que a implantação de políticas em serviços de saúde deve, para que haja eficácia e abrangência, levar em consideração as características geográficas, sociais, populacionais, entre outras, de cada comunidade. Por isso, faz-se necessária – e há os que defendem isso – a descentralização das ações, para que cada comunidade possa estudar e debater seus problemas e aplicar os recursos destinados às políticas de saúde.

A compreensão desses fatores já é, na verdade, abordada na política nacional de saúde. Em um documento elaborado por Ana Estela Haddad (2011), a autora apresenta os avanços alcançados na abordagem da Política de Educação Permanente em Saúde, dentre as quais apresenta:

- ênfase na descentralização (nos processos de aprovação, na execução e financiamento dessa política);
- desenho de uma gestão participativa para as decisões e ações da educação na saúde;
- fortalecimento do papel da instância estadual na gestão, coordenação e acompanhamento da política;
- foco nas especificidades e necessidades locais e regionais;
- fortalecimento dos compromissos presentes no Pacto pela Saúde 2006;
- agregação do planejamento e do plano de Educação Permanente em Saúde aos instrumentos já existentes de planejamento do SUS (planos de saúde, relatório de gestão, etc.), assegurando a participação do controle social na construção das diretrizes para a política, nas diferentes esferas de gestão do SUS, até o controle da sua execução.

O processo de descentralização leva à compreensão das especificidades e necessidades locais e regionais. Como cada região ou localidade tem suas características próprias, suas demandas, os gestores das políticas em saúde, quando inseridos em seus contextos, têm melhores condições de avaliar as debilidades e de aplicar melhor os recursos, para que se destinem realmente ao seu fim.

Faz-se importante compreender essa dimensão das políticas em saúde porque, no âmbito das políticas de formação em Enfermagem, as pessoas envolvidas precisam ter uma nova mentalidade política e social acerca do que consiste trabalhar no contexto de saúde. A formação nessa área deve passar pelo entendimento de que, conforme Haddad, “[...] um dos eixos prioritários da política nacional de saúde é a gestão do trabalho e da educação na saúde, que se caracteriza pelo seu aspecto de transversalidade em relação aos demais eixos”.

Educação em saúde e transversalidade: esses são dois termos que têm sido amplamente difundidos e debatidos no campo das propostas curriculares de formação em Enfermagem. Mas em que consiste compreendê-los e aplicá-los? Primeiramente, os roteiros curriculares de formação em Enfermagem precisam ter em pauta conteúdos voltados para a formação de profissionais que trabalhem a educação em saúde, pois uma política eficaz e efetiva não pode levar em conta apenas

o tratamento da doença, mas, primeiramente, práticas de prevenção. O primeiro passo para uma vida verdadeiramente saudável é a prevenção, e isso começa por um processo de educação. É assim, nesse contexto, que ganha importância a transversalidade, um método de englobar a saúde a outras áreas.

Abordei, até aqui, questões conceituais. Mas, para tratar de políticas de formação em Enfermagem, é preciso também discutir como têm se constituído as ações políticas para o melhoramento e a ampliação do processo de educação nessa área, bem como para a valorização dos profissionais que nela atuam.

Um passo importante dessa política de valorização dos trabalhadores na área de saúde foi a instituição da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES). Isso ocorreu no ano de 2003, através do Decreto nº 4.726/03. Por meio dessa secretaria, o Ministério da Saúde criou um regime estrutural, a partir do qual formulou e estabeleceu essa política nacional. Conforme menciona Ana Estela Haddad (2011),

A SGTES tem como missão desenvolver políticas e programas que busquem assegurar o acesso universal e igualitário às ações e serviços de saúde, impondo à função da formação e da gestão do trabalho a responsabilidade pela qualificação dos trabalhadores e pela organização do trabalho em saúde, constituindo novos perfis profissionais com condições de responder à realidade de saúde da população e às necessidades do SUS.

A construção de novos perfis profissionais, como a autora menciona, constitui uma demanda da sociedade moderna. As questões relacionadas à saúde das populações, nos dias de hoje, são muito mais abrangentes, porque lidam com novos desafios relacionados a questões ambientais, processos de produção e consumo de alimentos, práticas de prevenção e tratamentos de doenças, dentre outros aspectos. Enfim, quando se fala em políticas de saúde, não se pode deixar de relacionar essa área a muitas outras da atividade humana. E os profissionais que atuam nessa área devem ter a compreensão disso, desde o seu processo de formação até o momento de sua atuação. Eles não devem ser apenas executores de ações, mas, sobretudo, agentes em busca de novos conhecimentos e novas alternativas para problemas encontrados. Além disso, a aquisição dessas habilidades passa por um eficaz processo educacional de formação dos profissionais que atuam na área de saúde.

Ainda conforme Ana Estela Haddad (2011),

O eixo paradigmático que alinha e organiza a política de educação na saúde é a integração do ensino com a rede de prestação de serviços do SUS instituído como ato pedagógico que aproxima profissionais da rede de serviços de saúde das práticas pedagógicas e os professores dos processos de atenção em saúde, possibilitando a inovação e a transformação dos processos de ensino e de prestação de serviços de saúde.

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

Ainda com o propósito de dispor sobre novas diretrizes e estratégias para o desenvolvimento da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, foi publicada, em agosto de 2007, a Portaria GM/MS nº 1.996. O objetivo desse documento foi reforçar a importância estratégica da descentralização e da regionalização do sistema, alinhando-se com as diretrizes do Pacto pela Saúde. (BRASIL, 2007). Ou seja, com essa nova política, os recursos financeiros, para serem aplicados pelos municípios e estados, seriam repassados a eles de forma regular e automática, por meio de repasses do Fundo Nacional de Saúde (FNS), aos respectivos Fundos Estaduais e Municipais de Saúde, deixando de estar centralizados no Ministério da Saúde. Essa definição deu-se por meio da pactuação nas instâncias gestoras do Sistema Único de Saúde – SUS, quais sejam, a Comissão Intergestores Bipartite (CIB) e o Colegiado de Gestão Regional (CGR).

Ainda no âmbito dessa nova linha de política em saúde, importante destacar que o desenvolvimento da gestão da educação nesse campo tornou-se uma responsabilidade tripartite – ou seja, envolve União, estados e municípios – e que os avanços e compromissos passaram a carecer de efetivação por meio de todas as esferas de gestão do SUS, como forma de garantir o financiamento dessa área. Disso, é possível depreender que “[...] a educação permanente vem-se consolidando e incorporando à agenda da gestão da saúde como eixo integrador entre educação e trabalho, tendo como apoio a função exercida pelas Comissões de Integração Ensino-Serviço (CIES), instituídas na lógica da regionalização”. (BRASIL, 2018).

Em linhas gerais, as conclusões apresentadas nessa política são:

- que a demanda por profissionais para a saúde pode ser entendida em diferentes dimensões, desde seus aspectos quantitativos e qualitativos até na distribuição regional dos profissionais na busca da diminuição das desigualdades de acesso aos serviços e ações de saúde;
- a necessidade de diminuir os desequilíbrios regionais, tanto para incentivar a abertura de vagas quanto para criar postos de trabalho, observando-se a capacidade instalada e a desejada;
- a transição demográfica e epidemiológica vem alterando as necessidades e demandas populacionais por atenção à saúde, indicando a importância da articulação entre a formação profissional e a organização do sistema de saúde;
- a necessidade de buscar a aproximação entre serviços de saúde e instâncias formadoras de profissionais de nível superior;
- a ampliação e consolidação da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, possibilitando mudanças na concepção e perfil dos profissionais, egressos das instituições de educação superior, direcionados para a atenção integral às pessoas, famílias, grupos sociais e comunidades. (HADDAD, 2011).

O apoio à formação e à capacitação docente na área da saúde contou com uma importante iniciativa relacionada ao eixo de orientação pedagógica do Pró-Saúde. Nesse âmbito, criou-se o Programa Nacional de Desenvolvimento Docente em Saúde (Pró-Ensino), em parceria com a CAPES. O propósito é fortalecer as linhas de pesquisa que envolvem o processo de ensino-aprendizagem na área da saúde:

O Pró-Ensino resultou da avaliação e monitoramento da implementação do Pró-Saúde e do PET Saúde, em especial da percepção do grande desafio colocado para o corpo docente, que não foi instrumentalizado para fazer frente às novas dimensões inseridas na reorientação da formação, representadas pela integração ensino-serviço, pelas metodologias ativas do processo ensino-aprendizagem, pelo trabalho em equipe multiprofissional desde a formação, entre outros. (FERRAZ, 2012).

A parceria do Ministério da Saúde com o Ministério da Educação foi importante para a regulamentação e o reconhecimento das residências multiprofissionais dos profissionais da saúde. Por meio da Lei 11.129/05, instituíram-se várias medidas na busca de um processo contínuo de interlocução com a sociedade civil organizada. Nesse sentido, a ação foi importante para se instituir a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde (CNRMS), vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, que se tornou a responsável por fazer a regulação, a avaliação e a supervisão dessa modalidade de ensino em todo o território nacional. Ainda nas palavras de Haddad (2011), “[...] paralelamente, os ministérios dispõem de linhas de financiamento por edital para os programas, com base nas políticas de saúde prioritárias, nas necessidades de saúde da população, considerando também as especificidades loco-regionais”.

Com essas medidas e parcerias entre os dois ministérios supramencionados, instituiu-se o propósito de buscar o desenvolvimento de projetos e programas que articulassem as bases epistemológicas da saúde e da educação no país, no âmbito dessa modalidade de ensino; e, ainda, construir planos curriculares orientados para as prioridades que foram definidas no contexto dos perfis epidemiológicos e demográficos de cada região, levando em consideração seus determinantes sociais. O propósito ainda é proporcionar a preparação de ambientes de aprendizagem nos diversos setores e cenários de intersectorialidade.

Ainda por meio dessa articulação interministerial, buscou-se construir uma política da educação na saúde, no intuito de se estabelecer o cumprimento de uma agenda político-educacional comum entre os diversos profissionais provenientes das duas áreas, sendo eles gestores da saúde e da educação; representantes de instituições de saúde e de educação (escolas técnicas do SUS, instituições de ensino superior e de pesquisa); organizações profissionais da saúde e representantes dos movimentos organizados da sociedade.

Considerando que são muitos os desafios a serem superados em todos os níveis de ações nas duas áreas, e entendendo que há a necessidade de se estabelecerem princípios norteadores, tem-se buscado solucionar problemas relacionados à má distribuição dos profissionais da saúde nas diferentes regiões e municípios, à alta rotatividade de trabalhadores nesses serviços, à falta de uma política de carreira estruturada e às disparidades salariais entre regiões, estados e municípios.

Considerando tais aspectos, abordo a seguir as competências e habilidades dos profissionais da saúde, compreendendo que qualquer processo de educação deve estar pautado no desenvolvimento dos estudantes, de modo que haja uma integração do educando com os diversos contextos em que o ensino e a aprendizagem se desenvolvem.

2.4 Competências e habilidades

Todo e qualquer processo de educação, seja ele em que nível for, deve estar pautado no desenvolvimento de competências e habilidades. Esse processo educacional demonstra que há a necessidade de integração do educando com os diversos contextos em que o ensino e a aprendizagem se desenvolvem. Nesse sentido, entendem os estudiosos da área que não há um íntegro e completo processo sem que se busque consolidar um eixo em que caminhem juntos esses dois princípios. Assim, na área da saúde, traçou-se como princípio que os profissionais, cada um dentro da sua especificidade profissional, devem estar aptos para atuar nos processos de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto no nível individual quanto no coletivo.

É possível depreender, desse perfil pretendido, que cada profissional, na sua área de atuação, deve estar preocupado em realizar suas ações de forma integrada e contínua, em diferentes setores do sistema de saúde. Devem eles primar pelo mais alto padrão de qualidade, obedecendo aos princípios da ética e da bioética, levando sempre em conta que o trabalho em saúde não se limita apenas ao atendimento técnico. Primordialmente, esses profissionais precisam compreender os fatores que levaram ao problema de saúde, ampliando sua responsabilidade para a busca de soluções.

Nesse contexto, buscou-se estabelecer alguns perfis que devem servir de eixo norteador aos programas de formação e de atuação dos profissionais em saúde. Dentre os principais perfis, menciono os seguintes:

- a) Tomada de decisões: o profissional em saúde deve estar preparado para a capacidade de tomar decisões, sempre procurando tomar a atitude apropriada, a eficácia e o custo-efetividade, fazendo bom uso da sua força de trabalho e buscando a eficiência na aplicação de uso de medicamentos, no uso dos equipamentos e nos

procedimentos e práticas. Dentro do que se espera dele, deve ele possuir habilidades para a avaliação, sistematização e decisão mais apropriada para cada situação.

b) Comunicação: dentro das suas áreas de atuação, os profissionais de saúde devem ter um vínculo de comunicação com a comunidade, sendo sempre acessíveis e mantendo a confidencialidade das informações que lhes são repassadas. É por meio dessa comunicação que esses profissionais inter-relacionam-se e mantém contato com os membros da comunidade onde exercem suas atividades.

c) Liderança: nas suas atuações, os profissionais de saúde devem ter capacidade para assumirem posições de liderança, sempre buscando a melhor forma de solucionar os problemas da comunidade. Para que essa liderança seja alcançada, devem ter compromisso, responsabilidade, empatia e as habilidades necessárias para a tomada de decisões, comunicando-se sempre com os demais profissionais e membros da comunidade, preocupados sempre com a eficácia das suas decisões.

d) Educação permanente: os profissionais em saúde, assim como profissionais de qualquer outra área, como a educação, por exemplo, devem estar abertos para a aprendizagem contínua, no que envolve tanto a sua formação quanto a sua prática. Dentro dos parâmetros que têm norteado as políticas educacionais, esses profissionais devem aprender a aprender, sempre pautados na responsabilidade e no compromisso com seu processo de formação e com a sua prática propriamente dita, participando de treinamentos e inseridos nos programas de estágios das futuras gerações de profissionais. Seus compromissos não é apenas transmitir conhecimentos, mas, principalmente, proporcionar condições para que haja crescimento mútuo entre aqueles que serão os futuros profissionais da área e daqueles que já estejam exercendo a atividade. (BRASIL, 2001).

As políticas de formação do enfermeiro precisam ter como foco o atendimento às necessidades sociais da saúde, conforme preceitos definidos pelo SUS. O que se busca com esse preceito é que se fundamentem as ações na integralidade da atenção, na qualidade e na humanização do atendimento. Assim, essa formação tem como objetivo preparar o profissional na sua integralidade, proporcionando-lhe conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao seu trabalho. Conforme a Resolução CNE/CES nº 3, essa formação deve estar fundada na competência para, por exemplo,

Promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus clientes/pacientes quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;

Usar adequadamente novas tecnologias, tanto de informação e comunicação, quanto de ponta para o cuidar de enfermagem;

Atuar nos diferentes cenários da prática profissional considerando os pressupostos dos modelos clínico e epidemiológico;

Identificar as necessidades individuais e coletivas de saúde da população, seus condicionantes e determinantes;

Intervir no processo de saúde-doença responsabilizando-se pela qualidade da assistência/cuidado de enfermagem em seus diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, proteção e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência;

Gerenciar o processo de trabalho em enfermagem com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional;

Planejar, implementar e participar dos programas de formação e qualificação contínua dos trabalhadores de enfermagem e de saúde;

Planejar e implementar programas de educação e promoção à saúde, considerando a especificidade dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, saúde, trabalho e adoecimento;

Interferir na dinâmica de trabalho institucional, reconhecendo-se como agente desse processo. (BRASIL, 2001).

Entendo, a partir do que foi explicitado acima, que se procurou definir quais competências o profissional de saúde precisa construir para exercer seu trabalho com excelência. Trata-se de competências que definem esse novo profissional, estipulando uma forma de exigência para que ele cumpra seu papel nas políticas dessa área, em parceria com as políticas educacionais vigentes no país. Assim, a aproximação entre essas duas áreas foi a forma encontrada para intensificar as políticas de formação e de atuação desses profissionais. É o que se tem buscado nos últimos anos, englobando-se tanto poder público federal como estadual e municipal, instituindo alternativas e ferramentas conceituais para se revolucionar as polícias públicas de saúde. Embora tais políticas não sejam plenamente instituídas no nosso contexto social, pois ainda há muitas defasagens estruturais e humanas, elas existem teoricamente – e, em muitos casos, também na prática cotidiana de muitos profissionais de saúde que têm buscado passar por um processo de formação inicial e continuada.

Apresento a seguir, no Capítulo 3, os caminhos metodológicos percorridos para a realização desta pesquisa.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo tem como propósito apresentar a metodologia utilizada para a execução deste trabalho. Isso implica apresentar o tipo e a natureza da pesquisa, bem como o método utilizado. Trata-se, ainda, de descrever os processos metodológicos a serem percorridos no decurso de construção do trabalho. Para Minayo (1994, p.16), metodologia “[...] é o caminho do pensamento e a prática na abordagem da realidade”.

Esta pesquisa está direcionada para a análise e o fundamento dos processos de formação e das práticas pedagógicas dos enfermeiros docentes que atuam no Curso de Enfermagem de uma instituição de ensino superior, no município de Augustinópolis – TO, pontuando quais aspectos positivos estão presentes na prática pedagógica desses profissionais.

Inicialmente, faz-se necessário definir o que é metodologia. Trata-se de uma palavra derivada de “methodus”, de origem latina, que tem como significado o “caminho ou via para a realização de algo”. Desta forma, entende-se método como o caminho traçado, os passos percorridos, o processo escolhido para se chegar a um determinado conhecimento. Já a metodologia é o campo que estuda os melhores métodos utilizados em uma determinada área de pesquisa, com vistas à produção de um determinado conhecimento. (LAKATOS; MARCONI, 1992).

Tanto no meio científico quanto no acadêmico, a metodologia é o alicerce básico para que pesquisadores produzam novos conhecimentos, por meio de suas pesquisas. Em outras palavras, não há produção de conhecimento novo sem pesquisa; e não há pesquisa sem metodologia. Contudo, para que tais investigações sejam realizadas de forma eficaz e produzam resultados satisfatórios, é necessário que se defina, em meio a tantas formas de concretização da metodologia, qual o caminho a ser percorrido e como ele será traçado.

Mas como compreender o que é a pesquisa? Na concepção de Gil (2002, p. 25):

A pesquisa é um projeto racional e sistemático com objetivo de proporcionar respostas aos problemas que são propostos, através da utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos, até a satisfatória apresentação dos resultados. Elas podem ter razões de ordem intelectual e/ou razões de ordem prática, designadas como “puras” e/ou “aplicadas”. Para isso é necessário que, além das qualidades pessoais do pesquisador, consideremos os recursos humanos, materiais e financeiros necessários a sua efetivação.

A partir dessas considerações, é possível depreender que uma investigação se constitui em uma ação que deve ser planejada a partir da formulação de um problema ou uma hipótese, tendo como base objetivos bem definidos e delimitados, com uma justificativa para a sua realização e por meio da operacionalização dos conceitos a serem utilizados – ou seja, a

modalidade da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise de dados. Por meio da metodologia utilizada, o pesquisador busca as melhores estratégias para o enriquecimento do conhecimento que pretende construir. Nesse sentido, a escolha dos passos a serem seguidos guia-o a encontrar as melhores soluções para o problema investigado.

Mas é preciso frisar que há muitas metodologias para a realização de uma pesquisa. A escolha da mais adequada depende das hipóteses propostas pelo pesquisador e dos objetivos almejados. Destarte, é possível encontrar uma grande quantidade de métodos, dentre os quais o pesquisador pode escolher um em específico para a realização de sua investigação.

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa do tipo descritiva, pois, de acordo com Michel (2015), essa perspectiva considera que há uma relação dinâmica, especial, contextual e temporal entre pesquisador e objeto de estudo – ambos pertencem à mesma realidade e se confundem. Por isso, a pesquisa qualitativa defende que os fenômenos sociais sejam interpretados à luz do contexto, do tempo, dos fatos e da análise de todas as interferências.

Assim, pesquisa descritiva é uma das classificações da pesquisa científica. Seu objetivo é descrever as características de uma população, um fenômeno ou experiência no âmbito do estudo realizado. Tal perspectiva leva em conta as perguntas que norteiam a pesquisa, além de estabelecer uma relação entre as variáveis propostas na investigação conduzida.

Na pesquisa descritiva, cabe ao pesquisador fazer o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico, sem a manipulação ou interferência nele. Deve-se apenas descobrir a frequência com que o fenômeno ocorre ou como se estrutura dentro de um determinado sistema, método, processo ou realidade operacional. Normalmente, a pesquisa descritiva utiliza técnicas padronizadas de coleta de dados para apresentar as variáveis propostas, que podem estar ligadas às características socioeconômicas de um grupo ou a outros fatores que podem ser alterados durante o processo.

Desta forma, esse tipo de estudo chega a respostas subjetivas e não objetivas, pois o propósito não é apresentar números como resultados, mas buscar entender o comportamento do grupo objeto do estudo. Assim, para a realização de uma pesquisa dessa categoria, define-se um pequeno grupo de pessoas a serem entrevistadas e pesquisadas. É por essas características de subjetividade, de espontaneidade dos sujeitos, de definição de um grupo para a realização da pesquisa, dentre outras, que esta pesquisa se classifica como descritiva.

Segundo Lakatos e Marconi (1992), a pesquisa descritiva se apoia em documentos, levantamentos e abordagens de campo. Ao contrário da pesquisa exploratória e da explicativa, a ação intelectual do autor se resume a identificar as relações entre um conjunto de variáveis e informações contidas nos levantamentos feitos e nos relatórios apresentados. As autoras

explicam ainda que uma pesquisa descritiva confronta hipóteses e correlaciona variáveis para obter as respostas e analisá-las – esse é o princípio do amplo grau de generalização. Além disso, as respostas são obtidas respeitando-se o princípio da naturalidade, que implica o estudo dos fatos em seu habitat natural.

Diante disso, é possível depreender que a pesquisa descritiva segue uma linha de ação, que consiste em observar, interrogar, coletar, analisar, registrar e interpretar, sem, todavia, interferir no objeto estudado. Em outras palavras, esse tipo de estudo tem por finalidade a identificação, o registro e a análise das variáveis, observando como elas se comportam no tempo e no espaço.

Saliento ainda que não são incomuns situações em que o pesquisador não tem domínio do objeto de estudo que pretende realizar, de modo que não possui condições para formular de maneira clara as hipóteses com as quais pretende trabalhar. Assim, faz-se necessário “[...] desencadear um processo de investigação que identifique a natureza do fenômeno e aponte as características essenciais das variáveis que se quer estudar”. (KOCHE, 1997, p. 126).

3.1 Instrumentos e estratégias de produção, aplicação, processamento, análise e apresentação dos dados

Nesta dissertação, o instrumento de produção de dados consistiu em entrevistas. Esse recurso metodológico, de acordo com Minayo (1994, p. 57), “[...] não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores”. Ainda segundo a autora,

As entrevistas podem ser “estruturadas e não-estruturadas, correspondendo ao fato de serem mais ou menos dirigidas. Assim, torna-se possível trabalhar com a entrevista aberta ou não estruturada, onde o informante aborda livremente o tema proposto; bem como com as estruturas que pressupõe perguntas previamente formuladas. Há formas, no entanto, que articulam as duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas semi-estruturadas. (MINAYO, 1994, p. 58).

Assim, o procedimento metodológico foi constituído de entrevistas semiestruturadas, com apoio de um roteiro de perguntas abertas (Apêndice A), no intuito de produzir dados que dizem respeito à trajetória dos professores sujeitos da pesquisa, de forma a compreender seus processos de formação.

O grupo que participou da pesquisa é composto por 26 docentes enfermeiros que compõem o quadro do colegiado do curso de Enfermagem da instituição de ensino superior UNITINS. As entrevistas contam com 05 sujeitos, os critérios de escolha dos entrevistados de deu aos que corresponderam aos critérios de inclusão e aceitaram participar do estudo. Em relação a esse

aspecto, para Minayo (2017, p. 10), uma amostra qualitativa ideal é a que reflete, em quantidade e intensidade, as múltiplas dimensões de determinado fenômeno, buscando-se a qualidade das ações e das interações em todo o decorrer do processo.

Utilizei também, como instrumento para complementar a produção dos dados, um questionário socioprofissional, pois, de acordo com Gil (1991, p. 90), o questionário se constitui num meio mais rápido e barato de se obter informações, garantindo o anonimato das respostas. Assim, para a verificação das trajetórias e experiências dos enfermeiros docentes da IES investigada, apliquei um breve questionário com os 26 profissionais que compõem o quadro de professores do curso mencionado. O documento, com nove perguntas, foi enviado por e-mail para os sujeitos da pesquisa, processo a partir do qual obtive o retorno de todos os participantes (ver Apêndice D).

Com as informações sistematizadas, realizei um diagnóstico do perfil socioprofissional desses docentes, baseando-me nos seguintes aspectos: 1) sexo, 2) faixa etária, 3) escolaridade, 4) tempo de formação na graduação de Enfermagem, 5) tempo de atuação na docência, 6) tempo de inserção na docência depois de formado em Enfermagem, 7) se atua somente na docência, 8) se cursa algum programa de pós-graduação, 9) se desejaria acrescentar alguma informação relacionada à formação para a docência.

Com o intuito de complementar as análises, a segunda parte dos resultados teve como foco as entrevistas com cinco professores. Os critérios de escolha dos entrevistados foram:

- a) Atuação como docente enfermeiro do curso de Enfermagem;
- b) Pertencimento ao corpo docente da UNITINS;
- c) Diversidade de idade entre os participantes;
- d) Períodos de formação distintos; e
- e) Assinatura do Termo de Consentimento e Livre e Esclarecido.

As análises foram realizadas por meio da metodologia da análise de conteúdo, especificamente, a modalidade de análise temática, a partir da categorização das mensagens de acordo com os tópicos mencionados. Assim, os elementos verificados no questionário de maneira ampla foram aprofundados a partir de entrevistas com cinco docentes. Ao longo desse processo analítico, defini quatro categorias para analisar os conteúdos das narrativas desses educadores: 1) trajetória de formação, 2) inserção profissional, 3) aprendizagens docentes, 4) políticas de formação.

Assim, as entrevistas foram analisadas a partir das estratégias metodológicas de análise de conteúdo. Para Bardin (2004), os dados coletados durante a pesquisa, aparentemente desordenados, devem ser organizados de modo que facilitem as análises. A autora define a análise de conteúdo como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2004, p. 33).

Saliento que as entrevistas foram realizadas não apenas com docentes enfermeiros, mas também com a coordenadora do curso de enfermagem da Universidade Estadual do Tocantins – Polo de Augustinópolis. Como medida de estratégia para convidar os sujeitos para as entrevistas, realizei primeiramente uma visita ao *campus* da UNITINS para apresentação do projeto de pesquisa aos responsáveis pelo estabelecimento. Na sequência, propus que o convite acontecesse em uma conversa prévia que permitisse uma apresentação dos objetivos da pesquisa, verificando o interesse e as disponibilidades de data e horário dos participantes, de modo a efetuar posterior agendamento e aplicação das entrevistas. O Quadro 5, a seguir, tem como objetivo uma melhor visualização do escopo da pesquisa com as questões do roteiro das entrevistas.

Quadro 5 - Objetivos e roteiro de questões

<p>Título: “Trajetórias de enfermeiros e experiências docentes na Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS, Polo de Augustinópolis – TO”.</p> <p>Objetivo Geral: analisar como os enfermeiros docentes vêm construindo suas trajetórias e experiências docentes no Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS, Polo de Augustinópolis.</p>	
Objetivos Específicos	Questões
<p>Descrever as experiências de inserção profissional dos docentes enfermeiros na docência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O que você faz? • Qual a sua profissão? • Como foi sua formação em enfermagem? • Como você começou a atuar como docente? • Desde o início de sua trajetória até o dia de hoje, houve mudanças no seu modo de ser docente? Pode me contar algumas experiências?
<p>Identificar os processos formativos e aprendizagens nas trajetórias dos docentes enfermeiros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Você se lembra de ter tido alguma formação para ser docente? (Se sim) fale um pouco mais sobre essa experiência. • De que maneira sua formação em enfermagem contribuiu para a atuação como docente? • Existem fatores em sua trajetória docente que são importantes para sua formação? Poderia citar alguns. Quais aprendizagens você destacaria?

Identificar políticas de formação inicial e continuada as contribuições e lacunas para a docência.	<ul style="list-style-type: none"> • Como você está construindo sua trajetória de formação docente? Conte-me um pouco sobre isso. • A instituição oferece políticas/ações de formação? Quais são as políticas/ações?
--	--

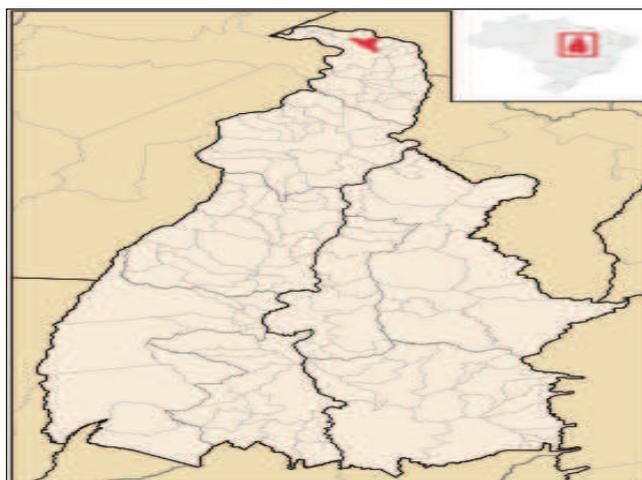
Fonte: Elaborado pela autora.

3.2 Local e período de realização da pesquisa

A pesquisa foi realizada no ano de 2018, no município de Augustinópolis, Tocantins, na Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS. O município foi fundado em 14 de maio de 1982, pela Lei nº 9.180, por meio da qual foi desmembrado do município de São Sebastião do Tocantins. (IBGE, 2013). Localiza-se na Região do Bico do Papagaio, no Norte do Tocantins, sendo conhecido com a capital do Bico, por ser o município mais centralizado da região. Possui uma população de 15.464 habitantes e compreende uma extensão territorial de 394,976 km². Localiza-se à margem direita do Rio Araguaia. Limita-se ao Norte com os municípios de Sampaio, Carrasco Bonito, Buriti do Tocantins e o Estado do Maranhão; ao Sul, com os municípios de Araguatins e Axixá do Tocantins; a Leste, com os municípios de Praia Norte e Sítio Novo do Tocantins; e a Oeste, com Araguatins. A capital Palmas encontra-se a uma distância de 720 km de Augustinópolis. (IBGE, 2010).

De acordo com os dados da Pesquisa Perfil da Enfermagem (COFEN, 2015), realizada em 50% dos municípios brasileiros, no estado do Tocantins residem 3.822 enfermeiros, o equivalente a 0,9% do total a nível nacional. A pesquisa também indica que 2.326 enfermeiros foram formados no estado, correspondendo a 0,6%, dos quais 86,2% de enfermeiras e 13,4% enfermeiros atuam na saúde brasileira. Os dados também indicam que as mulheres são a maioria na profissão; elas representam 88,2% dos profissionais da enfermagem, e 11,5% são homens. Além disso, 32,4% dos enfermeiros do estado do Tocantins atuam em uma segunda atividade profissional. O estudo complementa que, dentre essas atividades, está a docência: 7,1% dos enfermeiros também trabalham como professores.

Figura 1 - Imagem geográfica do município de Augustinópolis – TO



Fonte: Augustinópolis... (2018).

3.3 Aspectos éticos

Após esse processo, iniciei a pesquisa de campo, mediante assinatura da Carta de Anuência (APÊNDICE B), que teve por finalidade registrar o conhecimento e o aceite da pesquisa por parte do responsável institucional. O Termo de Anuência foi assinado pela coordenadora do Curso de Enfermagem e, em seguida, enviado ao diretor do *campus* do referido município do Tocantins. Havendo concordância de ambas as partes, iniciei a segunda etapa da pesquisa – a busca pelos docentes do curso de Enfermagem.

Além dos aspectos éticos atinentes à instituição, durante o processo de geração de dados, expliquei aos participantes da pesquisa sobre o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice C), indicando que, mesmo após sua assinatura, eles poderiam desistir a qualquer momento de participar da pesquisa.

3.4 Repercussões

Ao final deste estudo, pude obter novos conhecimentos acerca da qualidade e da qualificação dos docentes do curso de Enfermagem, no que se refere ao contexto investigado e a todos os envolvidos nesta pesquisa. Nesse âmbito, observo que a busca de novas fontes de informação pode suprir as necessidades atinentes aos saberes internos da instituição, contribuindo para a construção e o aprimoramento dos conhecimentos relacionados à questão em foco.

Ressalto que os resultados obtidos através deste estudo serão encaminhados para publicação em revistas e/ou bibliotecas virtuais, bem como apresentados em seminários e congressos, a fim de socializar as informações obtidas com o estudo. Esses momentos de

partilha oportunizarão a criação de estratégias no apoio a capacitações e no incentivo à aprendizagem contínua, na formação e no aperfeiçoamento de docentes.

4 ANÁLISES E DISCUSSÕES SOBRE AS TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DOCENTES DO CURSO DE ENFERMAGEM DA UNITINS

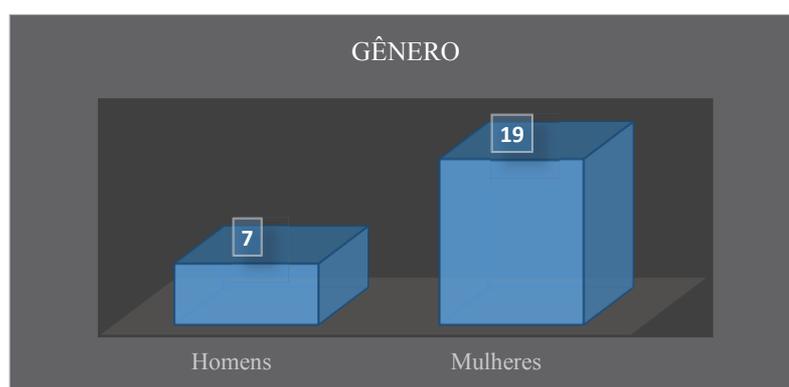
Este capítulo aborda as análises do questionário aplicado e das narrativas de entrevistas com os docentes do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS, Polo de Augustinópolis, quanto a suas trajetórias e experiências na docência.

4.1 Perfil socioprofissional dos enfermeiros docentes

Neste tópico, apresento os resultados do questionário efetuado com os 26 professores do Curso de Enfermagem da UNITINS. As informações foram organizadas em quatro gráficos e uma tabela, seguidas das devidas análises. Nesta parte, também constam as opiniões de alguns profissionais quanto a suas atuações na docência. Observo que, como não foi exigida a identificação dos respondentes, as falas estão identificadas como “Resposta ao questionário”.

Conforme os dados da Pesquisa Perfil da Enfermagem (COFEN, 2015), realizada em 50% dos municípios brasileiros, no estado do Tocantins, residem 3.822 enfermeiros, o equivalente a 0,9% do total a nível nacional. A pesquisa também indica que 2.326 enfermeiros foram formados no Tocantins, correspondendo a 0,6%. A seguir, apresento as informações dos docentes em enfermagem da UNITINS.

Gráfico 1 - Gênero



Fonte: Elaborado pela autora.

É perceptível, pela representação no Gráfico 1, a predominância do gênero feminino entre os professores atuantes no curso de graduação em Enfermagem da UNITINS. São 19 professoras e 7 professores. Essa representação segue os índices nacionais apresentados pela Pesquisa Perfil da Enfermagem (COFEN, 2015), ao indicar 86,2% de enfermeiras e 13,4%

enfermeiros atuando na saúde brasileira. No Tocantins, as mulheres também são a maioria: elas representam 88,2% dos profissionais da Enfermagem, e 11,5% são homens.

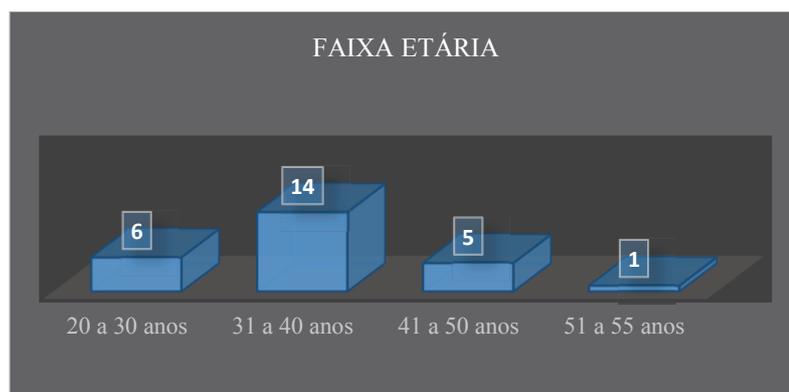
Os dados também contribuem para verificar a participação da mulher no mercado de trabalho. No Brasil, nem sempre as mulheres puderam atuar profissionalmente na Enfermagem. Conforme ressalta Rocha (2004, p.77) “O processo de feminização profissional em setores como comércio, magistério, enfermagem e nas ocupações de secretária, auxiliar de escritório, telefonista e contadora teve início entre 1910 e 1940”. Portanto, é recente a profissionalização feminina nessa área.

Segue uma resposta ao questionário que se relaciona à profissionalização das mulheres na Enfermagem e na docência:

A docência é um dom, fui inspirada pelas mulheres professoras da minha família, minha mãe e tias. Sempre achei linda a figura do professor. Iniciei na docência com 15 anos como professora auxiliar, iniciei a formação no magistério, mas não conclui, porque tive que optar pelo vestibular de enfermagem. Acredito que o professor independente do nível de ensino deve sempre se reinventar, aprimorar-se e a cada dia está preparado para gerir a sala de aula, em todos seus aspectos, conhecendo e se aproximando dos seus alunos. (Resposta ao questionário).

A narrativa de uma das professoras, que seguiu os passos das mulheres de sua família, comprova que mulheres são capazes de inspirar outras e que estão cada vez mais buscando seus espaços nos diferentes ambientes de trabalho, creio que a docência não seja um dom e sim um processo que necessita ser aperfeiçoado todos os dias. Essa resposta também corresponde aos resultados da tese de Guareschi (2015), ao avaliar os motivos que levaram profissionais da Enfermagem a atuarem no Instituto de Ensino Superior da cidade de São Paulo. A autora descreve que os docentes entrevistados relacionaram a escolha da profissão na área da educação tanto com um legado familiar quanto com exemplos de mestres durante suas formações.

Gráfico 2 - Faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria dos docentes, 14, está na faixa etária dos 31 aos 40 anos. Seis professores têm entre 20 a 30 anos; cinco possuem de 41 a 50 anos; e um está na faixa etária de 51 a 55 anos. No Tocantins, conforme a Pesquisa Perfil da Enfermagem (COFEN, 2015), prevalecem os enfermeiros com idades entre 26 a 30 anos – eles representam 25,4% dos profissionais. Em segundo lugar, estão aqueles com idades entre 31 e 35 anos: 20,6%.

Esse resultado é indicativo de profissionais jovens, a maioria com menos de 40 anos – ou seja, a atuação docente tem sido atraente para os enfermeiros mais novos, consistindo em uma opção para ampliar as possibilidades de trabalho.

A idade da maior parte dos entrevistados reverbera no perfil atual do enfermeiro docente, com menos tempo de vida e buscando mais formações. Isso é algo comprovado na fala de dois sujeitos da pesquisa:

Sou docente há 30 anos, a docência precisa estar sempre alimentada com novos conhecimentos, o professor deve estar sempre atualizado e sempre buscando o novo. Eu gostaria de chegar ao doutorado, mas já estou cansado. (Resposta ao questionário).

Bom, iniciei na docência há muitos anos atrás, primeiro em cursos técnicos em Enfermagem, depois em curso superior, fiz pedagogia pra acrescentar mais no meu trabalho, trabalhei em várias instituições como docente e também coordenadora de curso de Enfermagem. (Resposta ao questionário).

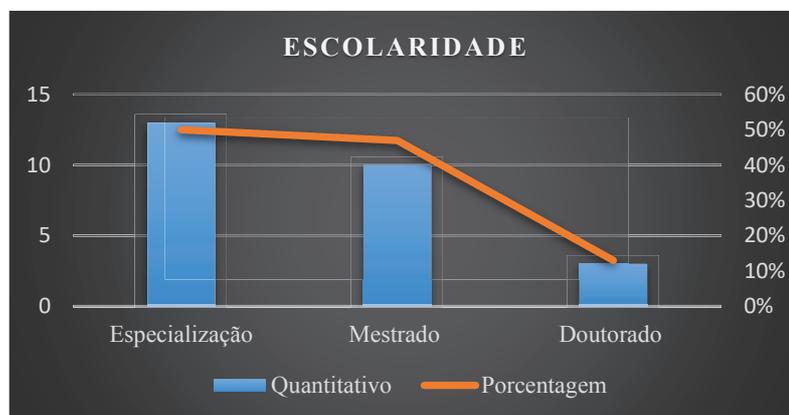
O lugar de fala de cada um dos educadores demarca suas trajetórias na docência. O primeiro, com mais de 30 anos no ensino, não conseguiu chegar ao doutorado; o segundo, com dez anos de docência, tem uma outra visão sobre a área e busca se qualificar cada vez mais.

Em relação a esse contexto, no artigo “Docência no ensino superior em Enfermagem: revisão integrativa de literatura”, os autores Lazzari, Martini e Busana (2015) destacam que, tradicionalmente, os professores atuam na graduação de Enfermagem sem formação pedagógica. Logo, a formação do docente nessa área ainda está em processo de qualificação e estruturação.

O Gráfico 3, a seguir, mostra que os profissionais da Enfermagem interessados em lecionar estão se qualificando em programas de pós-graduação. Treze enfermeiros (50%) são especialistas; dez (47%) já concluíram o mestrado; e os outros três (13%) são doutores. Do total dos 26 docentes enfermeiros, atualmente nove estão cursando programas de pós-graduação – seis no mestrado e três no doutorado. Os números citados estão diretamente relacionados à quantidade de enfermeiros que realizaram pós-graduação no Tocantins, conforme indica a Pesquisa Perfil da

Enfermagem (COFEN, 2015). A maioria tem especialização (88,2%), seguida daqueles que cursaram mestrado profissional ou acadêmico: 3,2% cada um. Além disso, 1,8% são doutores.

Gráfico 3 - Escolaridade



Fonte: Elaborado pela autora.

O espaço acadêmico e as oportunidades de qualificação para professores impulsionam a formação continuada, segundo destaca uma das docentes: “*É gratificante, uma vez que, impulsiona o profissional a estudar constantemente.*” (Resposta ao questionário). Partindo de afirmações como essa, entendo que, para o enfermeiro assumir o papel de professor, ele precisa possuir conhecimento sobre a área específica, bem como sobre o processo educativo. Afinal, a formação pedagógica é essencial nas atividades que envolvem planejar, organizar e implementar o processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva de Rodrigues e Sobrinho (2007), o enfermeiro, ao assumir a função de professor, deve dominar os conhecimentos específicos da área e do processo de ensino. Logo, o docente precisa ter as seguintes habilidades: “[...] ser competente em uma área de conhecimento; possuir domínio da área pedagógica e exercer a dimensão política na prática da docência universitária.” (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2017, p. 457).

Tabela 3 - Período de formação e tempo na docência

ANOS	TEMPO DE FORMAÇÃO	TEMPO NA DOCÊNCIA
< 10 anos	16	21
10 a 20 anos	8	4
> 20 anos	2	1

Fonte: Elaborada pela autora.

Os cruzamentos dos dados quantitativos entre o período de formação dos profissionais na graduação em Enfermagem e seu tempo de atuação na docência estabelecem um panorama da trajetória e das experiências desses profissionais. É possível verificar que dezesseis deles se formaram em Enfermagem há menos de 10 anos; oito têm entre 10 e 20 anos de profissão; e somente 2 têm formação há mais de 20 anos. Segue um exemplo de resposta a essa pergunta no questionário:

Tenho 10 anos na docência, trabalhei em três faculdades, sendo uma federal, outra estadual e uma particular. Sei que cada uma delas só veio acrescentar os meus conhecimentos, colaborando assim para o meu crescimento profissional, melhorando a minha didática como docente ao longo desses anos. (Resposta ao questionário).

Nesse contexto, o período de formação está diretamente relacionado ao tempo de trabalho na docência: os enfermeiros com menos tempo de formados representam a maioria dos docentes, 21, e apenas um dos professores leciona há mais de vinte anos.

Esses índices perpassam também as discussões sobre identidades profissionais e socialização dos sujeitos em suas atividades, pois os enfermeiros bacharéis, ao adentrarem o universo da docência, passam a lidar com questões pedagógicas. Dubar (2005, p. 170) destaca que a socialização pressupõe “construção, desconstrução e reconstrução e identidades”; cada indivíduo deve tornar-se ator de sua própria vida, adaptando-se às situações, especialmente as profissionais. Dessa forma, assumir também a identidade de professor após um período de formação é corroborar o pensamento de Weber (1991, p. 63), quando o autor reflete que uma identidade profissional pode ser alterada, partindo de um complexo dinâmico de equilíbrio entre os papéis assumidos e a própria imagem profissional.

Gráfico 4 - Tempo de ingresso na docência após a graduação



Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que tem sido cada vez mais frequente, após a graduação, o enfermeiro ingressar em uma pós-graduação ou iniciar os trabalhos em cursos técnicos para, depois, lecionar em universidades. A fala de um dos professores evidencia essa constatação: “*Minha trajetória iniciou-se ministrando aulas em cursos técnicos em Enfermagem, 2009 ingressei na FABIC, conseqüentemente em cursos de pós-graduação e em 2014 ingressei na UNITINS*”. (Resposta ao questionário).

A licenciatura tem sido uma opção recente para a maioria dos profissionais que responderam ao questionário. 24 iniciaram na docência com menos de dez anos após a formação em enfermagem; e 2 estão nas salas de aula na condição de professores há mais de dez anos.

Gráfico 5 - Dedicção à docência



Fonte: Elaborado pela autora.

No contexto investigado, a maior parte dos profissionais se dedica apenas à docência (14). Um número aproximado, 12, concilia as carreiras de professor e enfermeiro. Em relação a esse resultado, as ciências da saúde são assinaladas por Nóvoa (2000, p. 76) pela característica da multiprofissionalidade, a partir dos possíveis diálogos com outras áreas, a exemplo da Pedagogia. Segue uma resposta ao questionário que reflete essa questão:

A docência sempre me encantou desde a graduação, e sentia necessidade de tentar mudar o cenário das aulas. Resolvi fazer uma pós-graduação na área de Educação, voltado para Metodologia do Ensino Superior, e assim sanar as minhas decepções, e a partir daí juntamente com a experiência dos professores que tinham boa desenvoltura e apoio dos mesmos resolvi ingressar na carreira pedagógica. E de lá para cá tenho me aperfeiçoado para tentar empoderar o nosso alinhado na busca do conhecimento! Além de professor, sou Enfermeiro Assistencialista de um Hospital Público! E amo o que faço! Já que a vivência de assistência colabora no processo de ensino-aprendizagem. (Resposta ao questionário).

Conciliar as duas áreas é um desafio, mas tem sido a alternativa para alguns profissionais para complementar a renda. Além disso, trata-se de uma atividade que lhes dá prazer e que gera o desejo de fomentar novas práticas pedagógicas.

Ao encontro dos dados aqui analisados, Pesquisa Perfil da Enfermagem (COFEN, 2015), indica que 32,4% dos enfermeiros do estado do Tocantins atuam em uma segunda atividade profissional. O estudo complementa que, entre essas atividades, está a docência: 7,1% dos enfermeiros também trabalham como professores.

4.2 Análise de conteúdo das entrevistas com os enfermeiros docentes

Com o intuito de analisar a trajetória e as experiências dos docentes da UNITINS, esta segunda parte dos resultados é focada nas entrevistas realizadas com cinco professores. Algumas informações de perfil podem ser visualizadas na Tabela 4.

Tabela 4 - Perfil dos enfermeiros docentes entrevistados

ENFERMEIRO DOCENTE	GÊNERO	IDADE	TEMPO DE FORMAÇÃO	TITULAÇÃO	TEMPO NA DOCÊNCIA
Entrevistada 1	Feminino	30	8 anos	Mestre	3 anos
Entrevistada 2	Feminino	35	10 anos	Doutora	11 meses
Entrevistada 3	Feminino	37	7 anos	Especialista	03 anos
Entrevistada 4	Feminino	36	10 anos	Mestre	06 anos
Entrevistado 5	Masculino	33	06 anos	Mestre	05 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de averiguar as análises, apresento um breve perfil dos sujeitos da pesquisa. Conforme o tópico anterior indicou, a maioria dos enfermeiros docentes são mulheres; e o grupo de entrevistados representa também essa predominância: são quatro mulheres e um homem. Esses profissionais têm menos de 40 anos; estão há pouco tempo na carreira de professor (a mais antiga na área tem seis anos de atuação); são formados há menos de dez anos na graduação em Enfermagem; e possuem, em sua maioria, o mestrado como maior nível de escolaridade. A seguir, apresento os resultados a partir das seguintes categorias de análise: trajetória de formação, inserção profissional, aprendizagens docentes e políticas de formação. Também verifico a relação entre esses dados e o perfil dos 26 enfermeiros docentes da UNITINS.

4.2.1 Trajetória de formação

Em relação à trajetória de formação, emergiram como categorias: a graduação, os desafios, a qualificação e as ações da UNITINS. Mais especificamente, os profissionais entrevistados relataram: suas experiências durante o curso de graduação em Enfermagem; as dificuldades durante a formação, sobretudo para compreender o conteúdo teórico e prático por meio das didáticas utilizadas em aula; as qualificações, com vistas a ter melhor desempenho em sala de aula e aperfeiçoar a relação professor/aluno; além da oferta de cursos proporcionados pela universidade em que atuam.

Todos os entrevistados têm graduação em Enfermagem. Além disso, E3 possui duas graduações: “[...] fiz primeiramente Normal Superior na UNITINS. Em 2012 eu fiz Enfermagem”. (Entrevistado 3). Por sua vez, E4 também tem curso técnico de Enfermagem, um conhecimento considerado por ela como complementar aos ensinamentos adquiridos na universidade.

A vida acadêmica dos atuais docentes foi marcada por momentos de desafios na condição de graduandos. Nas respostas relacionadas a esse aspecto, eles destacam, sobretudo, a ausência de uma boa didática em sala de aula para facilitar o ensino e a aprendizagem, seja nas disciplinas teóricas, seja nas práticas. Para E1, esses fatores não a motivaram, durante a graduação, a ser professora: “*É uma formação direta. Na graduação eu não tive professores modelos que me despertaram o interesse pela docência*” (Entrevistada 1). A falta de didática, em sala de aula de alguns professores, gerou na Entrevistada 1 uma insatisfação por aquele modelo de ensino.

As experiências na condição de acadêmicos, de E1 e outros entrevistados, os motivaram a ingressarem em programas de pós-graduação *stricto e lato senso*, para aperfeiçoarem sua atuação como educadores. Em relação a esse aspecto, Paulo Freire (1996, p. 43) argumenta que “*É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática*”.

Em outrora, enquanto acadêmicos de enfermagem os entrevistados perceberam falhas no ensino, e hoje, na condição de professores buscam atuar de maneira diferenciada. Uma das maneiras para se diferenciarem está no estudo. Seguem duas respostas atinentes à busca por qualificação por parte dos entrevistados:

Eu fiz Docência do Ensino Superior com ênfase em metodologia do ensino superior. É, essa capacitação, essa especialização me deu base pra poder seguir um caminho diferenciado porque uma vez aluno, você tem a possibilidade de notar algumas possíveis falhas que a gente visualiza no decorrer do curso da academia, e aí a

gente como docente pode está melhorando essa falha e com isso eu realizei várias capacitações e especializações na área pra poder atender melhor às necessidades dos alunos em sala de aula. Estou construindo de maneira sólida, que venha fortalecer a minha vida profissional como docente e melhorar a qualidade de ensino dos alunos. (Entrevistada 3).

Logo depois que eu iniciei a vida docente eu fiz uma Pós-graduação lato senso em Docência do Ensino Superior e a partir daí eu comecei a desenvolver certas habilidades, conhecer alguns métodos, algumas técnicas. O que eu achei mais importante dessa formação é entender um pouco relacionado à questão da psicopedagogia, entender como é que esse aluno pensa, como é que eu posso utilizar a aprendizagem como instrumento para trazer esse aluno pra dentro da sala de aula e ele realmente aprender. (Entrevistada 5).

Os relatos de E3 e E5 revelam a busca desses docentes por desempenhos diferenciados dos de seus professores durante a graduação. Porém, o aperfeiçoamento não é considerado apenas para que se distingam de suas próprias experiências como alunos; há ainda a aspiração em melhorar a qualidade da educação e a relação professor/aluno. Tais posicionamentos remetem às considerações de Esteve (1999), quanto às exigências de ser docente hoje: “No momento atual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo.” (ESTEVE, 1999, p. 100).

Ao refletirem sobre a competência docente no ensino de Enfermagem, Pinhel e Kurcgant (2007, p. 711) verificam que, nesse processo de ensino-aprendizagem, “[...] é necessário que não só os novos enfermeiros, mas também os atuais e futuros enfermeiros-professores, desenvolvam competências que os possibilitem a pensar e agir com ética e ousadia”. Nesse sentido, há que se considerar o fator ligado à especificidade do ensino de Enfermagem, pelo fato de essa formação estar inserida no sistema de saúde.

A especialista, os três mestres e a doutora que compõem o grupo de entrevistados compreendem, de maneira similar, a necessidade de qualificação para uma boa prática educativa. A maioria dos participantes constatou que era preciso ir além dos conhecimentos adquiridos nas especializações, conforme relata E4: “[...] fui me capacitando, melhorando os meus métodos de ensino, fiz Docência do Ensino Superior com ênfase em Metodologia do Ensino Superior, realizei várias capacitações. Conclui o mestrado, agora estou tentando o doutorado”. Em relação a esse aspecto, Veiga (2008, p. 15) afirma que “[...] o processo de formação é um processo multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim”.

No quadro total de professores do curso de Enfermagem da UNITINS, foi possível verificar a proeminência de profissionais com especialização (50%). Além disso, dez

professores (47%) já concluíram o mestrado; três (13%) são doutores; e nove dedicam-se à qualificação em programas de pós-graduação – seis no mestrado e três no doutorado.

Além das buscas por formação individual, a Universidade Estadual do Tocantins também proporciona formação continuada didático-pedagógica para os professores: *“Participamos também de alguns cursos na própria UNITINS, está tendo esse curso de formação de docentes. Hoje, a gente trabalha muito com as tecnologias da internet, metodologias ativas, dispositivos móveis [...]”* (Entrevistada 2). Nesse sentido,

Compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagem, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. (MOITA, 1992, p. 115)

Para esse teórico, a formação pressupõe procedimentos pessoais e singulares; ou seja, o processo formativo envolve a trajetória pessoal e a profissional de cada pessoa, de modo que as ações singulares colaboram para a construção da coletividade. Assim, as trajetórias de formação dos docentes entrevistados estão associadas a mudanças, atualizações e inovações que ocorrem na prática pedagógica.

4.2.2 Inserção profissional

Na descrição da inserção profissional dos enfermeiros docentes participantes do estudo, elencam-se como categorias: a afinidade com o ensino; as dificuldades no início da carreira na educação; e os pontos favoráveis quanto ao ingresso na docência. Dos cinco entrevistados, somente uma professora teve facilidade para lecionar no Ensino Superior; os demais relatam os problemas enfrentados e os pontos que facilitaram a entrada na educação, além das incertezas e dos muitos aprendizados que surgiram com essa atividade.

A inserção dos enfermeiros na docência é marcada por um processo de transição de profissionais bacharéis para a licenciatura. A formação na área de Enfermagem os habilitou para um trabalho relacionado à saúde; e, com a docência, eles passam a assumir outra identidade e outras práticas profissionais. Para Nono (2011),

[...] trata-se de um período de sobrevivência e descoberta em que os professores procuram ajustar suas expectativas e ideais sobre a profissão às condições reais de trabalho que encontram, procurando lidar como uma série de limitações que atuam diretamente sobre sua representação, tentando permanecer na profissão e manter certo

equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios que marcam a entrada nessa carreira. (NONO, 2011, p. 6).

As colocações do autor podem ser relacionadas às falas dos entrevistados. Para a maior parte deles, não foi simples o início da carreira docente. Durante a graduação os profissionais aprenderam a atuar na área de enfermagem e não a ensinar o ofício de enfermeiro. Ou seja, o bacharelado não os habilitaram a serem professores, um fator que os levaram a buscarem programas de pós-graduação e constantes atualizações.

A exceção foi E3, que já tinha atuado na educação infantil, devido à formação técnica em magistério durante o ensino médio. “[...] *A minha formação no Ensino Médio já me levava pra esse lado da docência, e foi algo que eu vi que era o que eu queria, eu sempre gostei da docência.*” (Entrevistada 3). Com três anos na docência no nível superior, E3, além da formação técnica em magistério, sempre teve afinidade com o ensino. Logo, começar a atuar na graduação em Enfermagem foi mais tranquilo do que para os demais.

Por outro lado, E1, também há três anos atuando como professora universitária, descreveu a falta de experiência em sala de aula, um elemento que gerou dificuldades para o desenvolvimento das exposições dos conteúdos. Contudo, esse também foi um componente instigador:

[...] no início a trajetória foi um pouco difícil, muitos desafios, a falta de experiência, mas a docência fez com que houvesse um incentivo maior de buscar conhecimentos e de se profissionalizar na área, e melhorar cada dia mais. (Entrevistada 1).

Há cinco anos como educador, E5 enfatizou as dificuldades iniciais, relacionadas à ausência de conhecimento quanto a métodos e didáticas para desenvolver as atividades no Ensino Superior. Ele mencionou componentes adquiridos a partir da prática docente e das qualificações:

Iniciei na vida docente no ano de 2013, no Ensino superior eu iniciei em 2014. As principais dificuldades enfrentadas nesse período estavam relacionadas às questões do aprendizado relacionado a métodos e didáticas de ensino, principalmente devido a inexperiência do campo de trabalho do Ensino Superior que acabou sendo desenvolvidas, essas habilidades, apenas com a experiência. Com o passar do tempo essas experiências foram sendo somadas ao aprendizado e estudo de metodologias e também de didáticas novas que acabaram melhorando bastante meu desempenho como profissional. (Entrevistado 5).

Com relação a esse aspecto, Mesquita, Meneses e Ramos (2016) verificaram as dificuldades enfrentadas na implantação de metodologias ativas entre os professores no curso de graduação em Enfermagem de uma instituição federal localizada no Rio Grande do Norte.

No universo de pesquisa selecionado por eles, as dificuldades metodológicas se relacionavam a aspectos como problemas curriculares, aplicabilidade de métodos ativos e resistência de docentes em modificar e atualizar sua prática. Os pesquisadores concluíram que “[...] não é fácil romper com conceitos já internalizados e manifestados em práticas cristalizadas, pois toda mudança gera uma série de sentimentos” (MESQUITA; MENESES; RAMOS, 2016, p. 483); mas em meio a esses dilemas, para os autores, são necessários tempo, disponibilidade e vontade pessoal para mudar o fazer pedagógico.

Depois de 10 anos formada E2, a única com doutorado, completou 11 meses como educadora em um curso de graduação. O ensino, a pesquisa e a extensão a ajudaram na introdução à licenciatura. Por sua vez, E4, com mais tempo no cargo de professora universitária (seis anos), durante a graduação, teve o incentivo de professores que perceberam seu potencial e facilidade, ainda na época de licencianda, para uma possível carreira docente.

Em relação aos saberes necessários à docência, vale ressaltar que

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos. (ANASTASIOU; PIMENTA, 2005, p. 14).

Entre os 26 professores do curso de Enfermagem da UNITINS que responderam ao questionário, predominam aqueles que se inseriram na docência em menos de dez anos após terem se graduado em Enfermagem – apenas dois são professores há mais tempo. Outra constatação quanto à inserção profissional na educação é o fato de a maioria, atualmente, dedicar-se apenas à docência: 14 atuam apenas na universidade, e 12 conciliam o trabalho na educação e na saúde.

Na docência, os enfermeiros assumem uma nova identidade profissional, que interage com a já estabelecida na área da Enfermagem. No entendimento de Berger e Luckmann (1976, p. 46), a identidade profissional docente é composta por subidentidades, interligadas com os contextos em que os professores transitam. Portanto, ser e estar na profissão de professor requer múltiplos conhecimentos e capacidade para lidar com as incertezas, o desconhecido e as ambiguidades.

As narrativas dos entrevistados sobre as inserções na docência descrevem essa identidade de educador adquirida por meio de estudos e a tentativa de um desempenho que

colabore para a formação de profissionais com conhecimentos cognitivos, e sobretudo, com ética.

4.2.3 Aprendizagens docentes

No contexto das aprendizagens docentes, verifiquei as categorias missão do professor, atuação distinta do ensino tradicional e exercício da profissão. Os educadores comentaram sobre: a compreensão da prática pedagógica para além das didáticas tradicionais; a importância de saber contornar as situações complicadas no dia a dia em sala de aula; e os aprendizados quanto ao exercício de um educador universitário.

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.” (FREIRE, 1996, p. 23). As palavras de Paulo Freire lembram que ser professor é aprender a cada dia, ao atravessar contextos e vivenciar histórias. No âmbito do Ensino Superior, é importante considerar que a prática pedagógica universitária está circunscrita a âmbitos para além da sala de aula; é preciso ensinar, pesquisar e estender os conhecimentos para fora dos muros que demarcam o território acadêmico.

Os entrevistados descreveram os diversos aprendizados com a prática da docência, destacando, especialmente, o aprender a “ser professor”. De acordo com Tancredi (2008), em início de carreira, o domínio dos conteúdos e das técnicas a serem repassadas para os alunos não é sinônimo de já ser um educador, pois é com o tempo que se forma um docente. Portanto, inicialmente não se tem todos “[...] os conhecimentos, atitudes, habilidades e valores que necessita para ensinar e ser professor, porque não é suficiente para ensinar, conhecer o conteúdo e as técnicas” (TANCREDI, 2008, p.21). E5, em seu relato, reforça as percepções do autor:

[...] eu costumo fazer sempre uma autoavaliação sempre que se encerram os ciclos de aprendizagem. Eu pude observar durante esse tempo, uma evolução muito grande, principalmente do reconhecimento do papel de docente porque, às vezes, pela falta de experiência profissional e também falta de formação adequada a gente compreende o papel do professor um pouco diferente [...]. (Entrevistado 5).

A reflexão particular de E5 sobre a sua prática docente o ensinou qual é, de fato, a missão de um professor: “*Hoje eu consigo me observar como docente não apenas como transmissor de conhecimento, mas como formador de opinião, como formador de cidadão e não apenas aquele que transmite conteúdo*” (Entrevistado 5). O docente tenta, com esses

ensinamentos, não seguir a lógica de uma educação bancária², mas educar pessoas que possam ser conscientes de suas realidades.

Por sua vez, E4 iniciou as aulas com métodos tradicionais e logo percebeu os equívocos de sua parte, bem como as dificuldades dos alunos com os conteúdos repassados por ela. Tais momentos a ensinaram a trabalhar de maneira diferenciada e a estimularam a buscar uma prática de ensino mais dinâmica:

Na minha época não tinha muita tecnologia, eles não desenvolviam um ensino dinâmico e agora eu sigo as minhas metas, eu sigo uma trajetória diferenciada, eu utilizo de dinâmicas, utilizo de rodas de conversa [...]. (Entrevistada 4).

Como aponta Zabalza (2004, p. 38), o professor deve manter uma postura que ultrapasse a mera transmissão de conteúdo. O docente, além de dominar sua disciplina e os métodos de ensino, precisa facilitar o processo de ensino-aprendizagem ao organizar adequadamente ideias, informações e atividades para os alunos. Nesse sentido, o autor descreve a missão do educador como uma prática para facilitar, mediar e provocar a aprendizagem.

Entre os aprendizados destacados por E1, está a capacidade de lidar com as diferentes situações no dia a dia em sala de aula. O exercício da profissão também tem lhe ensinado a relevância de metodologias que estimulem e facilitem o ensino:

É alguns fatores na nossa vida, como o fato de você ter que lidar com os desafios da sala de aula, como em algumas vezes ter que modificar uma aula rapidamente porque não era aquilo que você tinha planejado pra aquele momento. Assim como também levar de fato as metodologias ativas pra dentro da sala de aula e considerar que o acadêmico tem que estar em constante aprendizagem, seja no ambiente virtual, seja no ambiente da sala de aula em si. (Entrevistada 1).

Há menos de um ano como professora universitária, E2, em suas experiências, tem aprendido muito no exercício de orientar trabalhos de conclusão de curso e projetos de iniciação científica, destacando também seu envolvimento em projetos de cultura e extensão.

É possível notar que os aprendizados na área da docência exigiram dos entrevistados tomadas de decisão, avaliações pessoais e mudanças em algumas ações. Nesse sentido, a partir de uma construção processual e pessoal, os docentes ensinam e aprendem a ser professores.

A prática docência é avaliada com um constante “curso”, seja ao lecionar, nos projetos de pesquisas, extensão, eventos científicos, entre outras atividades que estimulam a aprendizagem do professor e dos alunos.

² Expressão que faz parte das incursões investigativas de Paulo Freire, ao criticar o modo de educação tradicional.

4.2.4 Políticas de formação

Ao verificar as políticas de formação fornecidas pela UNITINS, emergiram as seguintes categorias: formações oferecidas, conhecimentos obtidos e benefícios desses ensinamentos. De modo geral, os docentes relataram experiências positivas relacionadas aos cursos de formação oferecidos pela instituição de ensino onde atuam.

A formação continuada dos professores deve ser compreendida como um direito de todos. Freire (1996, p. 23) considera que os docentes formam e se formam ao mesmo tempo, em uma troca; assim, “É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Vale ainda pontuar os argumentos de Veiga (2008), ao afirmar que a formação docente é inconclusa: tem início, mas nunca acaba. Em relação a esse aspecto, no âmbito das instituições de ensino, os espaços de trabalho proporcionam a obtenção de conhecimentos por meio do ensino formal, do desempenho nas aulas e do convívio com outros colegas.

Nesse sentido, os entrevistados foram questionados se a instituição em que atuam (UNITINS) oferece políticas/ações de formação. A resposta para essa indagação foi positiva: todos citaram a semana pedagógica como uma das políticas de formação. Quanto a esses resultados, retomo reflexões de Nóvoa, que argumenta: “[...] o desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende.” (NÓVOA, 2001 apud GENTILI, 2001, p. 14). Essa perspectiva também se aplica às universidades, como indicaram os entrevistados E1 e E5:

Sim, a instituição tem políticas de capacitação. Nós temos semanas de capacitação de início de semestre, reuniões de colegiado e considero essas políticas de qualidade e de forma positiva que vêm melhorando a nossa qualidade de ensino. (Entrevistada 1).

[...] tivemos semana pedagógica, cursos de pequena duração, alguns cursos para ensinar a utilizarmos algumas ferramentas que são disponibilizadas virtuais e outras ferramentas que nos auxiliam na melhoria do aprendizado. Porém, essas ferramentas de nada elas valem se o próprio docente não se inserir nisso. (Entrevistado 5).

E5 destacou, em suas colocações, a necessidade da contrapartida por parte dos professores para efetivação dos ensinamentos repassados durante as semanas pedagógicas e os cursos oferecidos pela universidade. Nesse sentido, as formações apontadas por E1 e E5

relacionam-se às concepções de Tozetto (2013), ao indicar a necessidade de estudo permanente e coerente dos professores para uma boa prática pedagógica. Assim, a importância de praticar os aprendizados dessa formação continuada e a busca pela qualidade de ensino pontuada pelos entrevistados se refletem no desenvolvimento e na ampliação do intelectual dos alunos, pois, conforme o teórico, é responsabilidade do professor suscitar essas qualidades nos estudantes.

Quanto aos cursos fornecidos, E2 relatou os conhecimentos obtidos e seus benefícios para o aperfeiçoamento dos docentes:

[...] esses cursos, com apoio do colegiado, de formação docente, então a gente já teve um módulo sobre ensino e pesquisa, agora a gente tá tendo um módulo de metodologias ativas, isso eu acredito que auxilia bastante no desenvolvimento do professor. (Entrevistada 2).

Ao encontro disso, Sobrinho e Mendes Rodrigues (2007) indicam que, para contemplar as dimensões necessárias ao exercício da docência (técnica, política, ética, e estética), aos professores, “[...] devem ser oferecidas condições de capacitação, qualificação e desenvolvimento do corpo docente no que diz respeito à área pedagógica, à perspectiva político-social e à pesquisa” (SOBRINHO; MENDES RODRIGUES, 2007, p. 457).

Nesse âmbito, além das ações citadas, E4 ressaltou outras maneiras de formação, relacionadas a eventos científicos e ao contato com a comunidade externa à academia:

[...] ações de intervenção em campo com os alunos, nós temos simpósios, seminários, diversas formas e medidas e ações desenvolvidas tanto pelos professores como pelos discentes, tudo com o apoio da coordenação. (Entrevistada 4).

Para a educadora, o envolvimento com essas atividades colabora tanto na formação dos alunos quanto na dos docentes. Outro aspecto mencionado por E3 foi a política da instituição na liberação dos professores para estudar e participar de eventos científicos, conforme reproduzo a seguir:

[...] eu vejo como o apoio a questão da liberação do docente pra sair pra estudar. O apoio a participação em eventos científicos, em apresentação de trabalhos, que é uma forma também de incentivo. (Entrevistada 3).

Com afirma Tozetto (2013), o saber é múltiplo e polimorfo; recebe várias contribuições, a partir das relações sociais, culturais, econômicas e políticas. Assim, os cursos, as orientações e os eventos proporcionados e apoiados pela instituição de ensino proporcionam aprendizados para os docentes.

Em suma, segundo os dados analisados, a universidade é concebida pelos enfermeiros docentes entrevistados como um espaço de formação tanto para alunos quanto para professores. Tais aprendizados são fomentados pelas políticas e pelas ações de formação proporcionadas pela própria UNITINS. Além disso, nota-se, pelas falas analisadas, que as qualificações para a docência são perpassadas por conhecimentos científicos, técnicos e sociais.

Ao mencionar que a formação docente é inconclusa não se trata de uma negação da formação adquirida na pós-graduação, mas das constatações dos próprios entrevistados pela necessidade de buscar conhecimentos diferentes dos já adquiridos e também saberes para além dos conteúdos cognitivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a escrita desta dissertação, que teve como temática as trajetórias de enfermeiros e suas experiências docentes na Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS, polo de Augustinópolis, é importante reiterar que minha finalidade foi compreender como os enfermeiros professores, que fazem parte do quadro docente dessa instituição, vêm tornando-se docentes e como e por que permanecem na profissão. O estudo partiu da importância de conhecer e analisar esse processo pelo qual o enfermeiro torna-se professor, bem como de compreender quais são as mudanças necessárias nesse âmbito.

A escolha pelo tema desta investigação partiu de minha vivência como aluna na graduação, período no qual foi possível avaliar, como acadêmica, a forma de atuação dos professores do curso de Enfermagem na instituição onde estudei. Nesse contexto, passei a observar melhor como os docentes ministravam suas aulas, unindo teoria e prática, e como se dava o compromisso de conduzir o aluno no processo de construção de conhecimentos necessários para a sua atuação profissional. Partiu daí a curiosidade sobre as trajetórias de enfermeiros professores, os caminhos percorridos em busca de sua prática pedagógica e as contribuições que realmente estavam recebendo quanto à formação docente, em um contexto que exige profissionais cada vez mais críticos e dinâmicos na sua atividade didática e pedagógica.

Faz-se necessário salientar que esta temática é importante no cenário atual da educação no Brasil, uma vez que se trata de uma preocupação atual de todos que defendem que é preciso fazer muitos questionamentos acerca da formação docente em nível superior. Nesse sentido, aponta-se como deficiência o fato de não haver uma política pública mais criteriosa e atenciosa para com aqueles que atuam nesse nível de ensino, especialmente nos bacharelados e cursos tecnológicos. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 178), “[...] a profissão docente é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso mediante a educação. Portanto, ela é uma prática social”. Desta forma, a Enfermagem se apropriou dessa prática educativa para se desenvolver e intervir na sociedade.

Assim, após a exposição dos principais resultados, neste capítulo, realizo as considerações finais a partir dos objetivos propostos.

Retomando o objetivo geral da pesquisa, o trabalho buscou *analisar como os enfermeiros docentes vêm construindo suas trajetórias e experiências docentes no curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS, Polo de Augustinópolis.*

Quanto às experiências relatadas por meio dos dados, é notório perceber as dificuldades durante a formação desses profissionais, sobretudo para compreender o conteúdo teórico e

prático e as didáticas utilizadas em aula. Os entrevistados, todos com formação em nível superior em Enfermagem, mencionaram a busca por qualificação, na tentativa de obter bons desempenhos em sala de aula e aperfeiçoar a relação professor/aluno; além da oferta de cursos por parte da universidade em que atuam. A vida acadêmica dos docentes foi marcada por momentos de desafios na condição de graduandos em Enfermagem. Nas respostas relacionadas a esse aspecto, eles destacaram, sobretudo, a ausência de uma boa didática em sala de aula para facilitar o ensino e a aprendizagem, seja nas disciplinas teóricas, seja nas práticas.

As experiências na condição de acadêmicos os motivaram a ingressarem em programas de pós-graduação *stricto e lato senso*, na busca por uma melhor atuação como educadores. Em relação a essa necessidade constante de aperfeiçoamento da docência, Paulo Freire (1996, p. 43) argumenta que “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática”. Para o teórico, a formação pressupõe procedimentos pessoais e singulares; ou seja, o processo formativo envolve a trajetória pessoal e a profissional de cada pessoa, de modo que as ações individuais colaboram para a construção da coletividade. Assim, as trajetórias de formação dos docentes entrevistados estão associadas a mudanças, atualizações e inovações na prática pedagógica.

A seguir, retomo cada objetivo específico e contextualizo os resultados atinentes a cada etapa.

Em relação ao objetivo de descrever as experiências de inserção profissional dos docentes enfermeiros na docência, os resultados mostram que não foi fácil o início da carreira dos docentes que participaram deste estudo – à exceção de uma entrevistada que já tinha atuado na educação infantil, devido à formação técnica em magistério concluída durante o Ensino Médio. De modo geral, a maioria mencionou a falta de experiência em sala de aula, bem como as dificuldades relacionadas à ausência de conhecimento quanto a métodos e didáticas para iniciar nas atividades no Ensino Superior. Tais resultados indicam que ser e estar na profissão de professor requer múltiplos conhecimentos e capacidades para lidar com as incertezas, com o desconhecido e com as ambiguidades. Assim, conforme foi possível verificar por meio do percurso de análise, as narrativas sobre as inserções dos entrevistados na docência foram permeadas por esses fatores.

No tocante ao objetivo de identificar os processos formativos e as aprendizagens nas trajetórias dos docentes enfermeiros, ficou clara a compreensão da prática pedagógica para além das didáticas tradicionais, além da necessidade de saber contornar as situações complicadas no dia a dia em sala de aula e dos aprendizados quanto ao exercício de um educador universitário. Nesse sentido, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem

ensina, ensina alguma coisa a alguém.” (FREIRE, 1996, p. 23). As palavras de Paulo Freire lembram que ser professor é aprender a cada dia, ao atravessar contextos e vivenciar histórias. Quanto a tais aspectos, os entrevistados mencionaram os diversos aprendizados vivenciados no contexto do ensino e destacaram, especialmente, o aprender a “ser professor”. Desse modo, a sua prática docente lhes ensinou e os fez compreender qual é de fato a missão de um docente.

Além disso, para os entrevistados, o exercício da profissão tem mostrado a relevância de metodologias que estimulem e facilitem o ensino. Foi possível perceber que os aprendizados na área da docência exigiram desses docentes tomadas de decisão, avaliações pessoais e mudanças em algumas ações. Dessa forma, a partir de uma construção processual e pessoal, eles ensinam e aprendem a ser professores.

Em relação ao objetivo de identificar políticas de formação inicial e continuada e suas contribuições e lacunas para o exercício da docência, os docentes entrevistados relataram experiências positivas relacionadas aos cursos de formação oferecidos pela instituição de ensino onde atuam. Todos citaram a semana pedagógica como uma das políticas de formação. Nesse sentido, a universidade é concebida por eles como um espaço de formação tanto para discentes quanto para docentes. Tais aprendizados são fomentados pelas políticas e ações de formação proporcionadas pela própria UNITINS. Ainda foi possível notar, a partir da análise dos dados, que as qualificações dos professores são perpassadas por conhecimentos científicos, técnicos e sociais.

De modo geral, segundo os entrevistados, as trajetórias e as experiências docentes são valorizadas pela instituição de ensino investigada. Contudo, a partir das análises, percebo que há a necessidade de uma licenciatura para o curso de Enfermagem, ou seja, uma formação pedagógica específica para atuar na docência, aspecto que pode ser objeto de pesquisa em investigações futuras.

Por fim, por meio deste estudo, pude obter novos conhecimentos acerca da trajetória e das experiências docentes do curso de Enfermagem do *campus* pesquisado, partindo das contribuições de todos os envolvidos nesta pesquisa. Quanto a esse processo, saliento que buscar novas fontes de informação pode suprir as necessidades essenciais atinentes aos saberes, à construção e ao aprimoramento dos conhecimentos relacionados à questão em foco. Ressalto ainda a importância de ter conhecido outros estudos durante o processo de escrita e ao longo desses dois anos de pesquisa.

Naturalmente, não foi fácil essa trajetória; porém, percebo o quanto cresci neste período de pesquisa acadêmica. Sei que ainda tenho muito a aprender e a questionar, de modo que não termino por aqui mais um ciclo da minha vida: pretendo avançar ainda mais para melhorar meus conhecimentos e minha vida profissional.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Carmargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARAÚJO, Fernando Furtado de. **Formação do Enfermeiro**: cuidar de outrem, cuidar de si. 2008. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), São Bernardo do Campo, 2008.

AUGUSTINÓPOLIS. In: GOOGLE MAPS. Mountain View: Google, 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/maps/aBXs3m4bPd92>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

BARBOSA, Elizabeth Carla Vasconcelos; VIANA, Lígia de Oliveira. Um olhar sobre a formação do enfermeiro/docente no Brasil. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 339-344, jul./set. 2008. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v16n3/v16n3a07.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRO, Aguida Celina de Méo. A prática docente na Universidade. In: MALUSÁ, Silvana; FELTRAN, Regina Célia de Santis (Orgs.). **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash, 2003. p. 39-98.

BARROS, Victor Freitas de Azeredo Barros; SOUSA, Maria Aparecida Rodrigues de; MACHADO, Simone Silva. Portal de Periódicos da Capes: A Importância da Investigação Científica na Iniciação Científica. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, Braga, v. 03, n. 1, p. 47-53, 2012. Disponível em: <<http://cadernosets.inhumas.ifg.edu.br/index.php/cadernosets/article/view/166/82>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A Construção Social da Realidade**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

BRAGA, Maria Jacinta Gomes. **Ser professor**: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 out. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 nov. 2001. Seção 1, p. 37. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da educação. Portaria Interministerial MS/MEC 2.101, de 03 de novembro de 2005. Institui o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) para os cursos de graduação em Medicina, Enfermagem e Odontologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005. Seção 1, p. 111.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde: o que se tem produzido para o seu fortalecimento?** Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/dezembro/13/Politica-Nacional-de-Educacao-Permanente-em-Saude.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

CAMPOS, Paulo Fernando de Souza; OGUISSO, Taka. **Enfermagem no Brasil – Formação e Identidade profissional pós-1930**. São Paulo: Yendis, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). Pesquisa: perfil da Enfermagem no Brasil. **COFEN**, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/perfilenfermagem/>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

COSTA, Kaisy Pereira Martins et al. Enfermeiro-docente: aspectos inter-relacionados à sua formação. **Enfermería Global**, [S.l.], n. 19, p. 01-15, 2007.

CUNHA. M.I. **O bom professor e sua prática**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas: Papirus, 2007. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2017.

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

DUTRA, Paula Oliveira. **As Representações Sociais sobre o que é ser professor para o enfermeiro docente no Ensino Superior**. 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, 2014.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

FARIAS, Isabel Maria Sabino et al. **Didática e Docência - Aprendendo a profissão**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Positivo, 2008.

FERRAZ, Lucimeire. O PET-Saúde e sua interlocução com o Pró-Saúde a partir da pesquisa: o relato dessa experiência. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbem/v36n1s1/v36n1s1a23.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

FONTENELE, Geísa Machado; CUNHA, Renata Cristina da. Formação pedagógica dos docentes de Enfermagem em uma Instituição de Ensino Superior privada na cidade de Parnaíba-PI. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 5, p. 109-127, jul./dez. 2014.

FRANÇA, Marta de Souza. **Navegando em Mares da Docência Superior**: representações de Enfermeiros-Professores de uma Faculdade Particular de Feira de Santana – Bahia. 2014. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIEDLANDER, Maria Romana; MOREIRA, Maria Teresa de Arbués. Formação do enfermeiro: características do professor e o sucesso escolar. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 59, n. 1, p. 9-13, jan./fev. 2006.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUARESCHI, Ana Paula Dias França, KURCGANT, Paulina. Influência da formação do docente no perfil do egresso de graduação em enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 19, n. 1, p. 101-108, jan./mar. 2014.

GUARESCHI, Ana Paula Dias França. **Avaliação da Formação e das Práticas Pedagógicas do Docente de Enfermagem**. 2015. 155 f. Tese (Doutorado de Gerenciamento em Enfermagem) – Programa de Pós- Graduação em Gerenciamento de Enfermagem, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015.

GUIMARÃES, Gilberto de Lima; VIANA, Lígia de Oliveira. O valor ético no ensino da enfermagem. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 517-522, jul./set. 2009.

HADDAD, Ana Estela. A enfermagem e a Política Nacional de Formação dos Profissionais de Saúde para o SUS. **Revista Escola de Enfermagem**, São Paulo, v. 45, p. 1803-1809, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa de orçamento familiar (POF) 2008/2009. In: BRASIL. **Antropometria e estado nutricional de**

crianças, adolescentes e adultos no Brasil. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Tabulação avançada do censo demográfico 2011.** Resultados preliminares da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI Marina de Andrade. **Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 1992.

LAZZARI, Daniele Delacanal. **Processo identitário de professores de enfermagem e suas representações sobre a docência.** 2015. 177 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação de Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015.

LAZZARI, Daniele Delacanal; MARTINI, Jussara Gue; BUSANA, Juliano de Amorim. Docência no ensino superior em enfermagem: revisão integrativa de literatura. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 93-101, 2015.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Docência universitária: análise de uma experiência de formação na universidade do Porto. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas: Papyrus, 2007. p. 27-42.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 23. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

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

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre o trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, ago. 2007.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2012.

MESQUITA, Simone Karine da Costa. **Abordagens pedagógicas na formação de enfermeiros: compreensão de docentes de Enfermagem.** 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Assistência à Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2012.

MESQUITA, Simone Karine da Costa; MENESES, Rejane Millions Viana; RAMOS, Déborah Karollyne Ribeiro. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 473-486, maio/ago. 2016.

- MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciência sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 01-12, abr. 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- MONEREO, Carles; MONTE, Manuel. **Docentes em trânsito**. Análisis de incidentes críticos em secundaria. Barcelona: Graó, 2011.
- MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade educacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior – identidade, docência e formação**. Brasília: INEP, 2000. p. 11-20.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Transformação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1992. p. 111-140.
- NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria et al. Projeto Político Pedagógico: concepção, construção e avaliação na enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 679-686, 2010.
- NONO, Maévi Anabel. **Professores Iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- NÓVOA, António. Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. In: CONGRESSO NACIONAL DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES, 1., 1991, Aveiro. **Anais...** Aveiro: Universidade de Aveiro 1991.
- NOVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, António. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, Porto, n. 3, p. 13-21, 2015.
- NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. **Repositório da Universidade de Lisboa**, Lisboa, 2000. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 28 jul. 2017.
- PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para professores universitários. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Madri, v. 35, n. 1, p. 1-13, 2006.
- PAIM, Elison Antônio. **Memórias e experiências do fazer-se professor (a) de História**. 2005. 532 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2005.
- PENNA, Maura. **O que faz ser nordestino**. São Paulo: Cortez, 1992.

PEREIRA, Laura da Glória Martins; CARDOSO, Adilson Lopes. A Formação Profissional do enfermeiro docente, que atua no ensino técnico: e o saber formar profissionais capazes de pensar e gestar soluções. **Revista UNINGÁ**, Maringá, v. 54, n. 1, p. 79-90, out./dez. 2017.

PINHEL, Inahíá; KURCGANT, Paulina. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. **Revista da Escola de Enfermagem**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 711-716, dez. 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa em didática (1996-1999). In: CANDAU, Vera. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 78-106.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROCHA, Paula Melani. **As mulheres jornalistas no Estado de São Paulo: o processo de profissionalização e feminização da carreira**. 2004. 249 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2004.

ROCHA, Semiramis Melani Melo; ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de. O processo de trabalho da enfermagem em saúde coletiva e a interdisciplinaridade. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 6, p. 96-101, dez. 2000.

RODRIGUES, Malvina Thaís Pacheco; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Enfermeiro-professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 60., n. 4, p. 456- 459, ago. 2007.

RODRIGUES, Juliana; MANTOVANI, Maria de Fátima. O docente de enfermagem e sua representação sobre a formação profissional. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 494-499, set. 2007.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Identidade e aposentadoria**. São Paulo: EPU, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação: LDB, trajetórias, limites e perspectivas**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHEIBE, Leda. Formação de Professores no Brasil: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.

SEBOLD, Luciana Fabiane; CARRARO, Telma Elisa. Autenticidade do Ser-enfermeiro-professor no ensino do cuidado de enfermagem: Uma Hermenêutica Heideggeriana. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 22-28, jan./mar. 2013.

SEMIM, Gabriela Maschio et al. Professor como facilitador do processo ensino-aprendizado: visão de estudante de enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 484-491, set. 2009.

SILVA, Marluclena Pinheiro da. **Docência universitária no Curso de Enfermagem: formação profissional, processo de ensino-aprendizagem, saberes docentes e relações interpessoais, associados ao princípio da integralidade**. 2013. 190 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2013.

SILVA, Silvana Rodrigues da. **Desvelando a Atuação da/o Enfermeira/o Docente no Estágio Supervisionado em Enfermagem: análise dos saberes docente e práticas pedagógicas**. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2014.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Angela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 68, p. 220-239, dez. 1999.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 7, n. 14, p. 577-604, dez. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. **O exercício da profissão de professor: questões da cultura profissional e sua profissionalização**. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

TERRA, Marlene Gomes et al. Sensibilidade nas relações e interações entre ensinar e aprender a ser e fazer enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 2, p.203-209, mar./abr. 2010.

TOZETTO, Susana Soares. **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo de ensino ou agente social? In: AMARAL, Ana Lúcia; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coords.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Vozes, 2002. p. 65-91.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como Atividade Profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; DÁVILA, Cristina Maria (Orgs.). **Profissão Docente: Novos Sentidos**,

Novas Perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

WEBER, Silke. **O Professor e o Papel da Educação na Sociedade**. Recife: [s.n.], 1991.

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

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. O que você faz?
2. Qual a sua profissão?
3. Como foi sua formação em enfermagem?
4. Como você começou a atuar como docente?
5. Desde o início de sua trajetória até o dia de hoje, houve mudanças no seu modo de ser docente? Pode me contar algumas experiências?
6. Você se lembra de ter tido alguma formação para ser docente? (se sim) Fale um pouco mais sobre essa experiência.
7. De que maneira sua formação em enfermagem contribuiu para a atuação como docente?
8. Existem fatores em sua trajetória docente que são importantes para sua formação? Poderia citar alguns. Quais aprendizagens você destacaria?
9. Como você está construindo sua trajetória de formação docente. Conte-me um pouco.
10. A instituição oferece políticas/ações de formação. Quais são as políticas/ações?

APÊNDICE B - CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, José Fábio de Alcântara Silva, diretor da Universidade Estadual do Tocantins - UNITINS, Polo de Augustinópolis – TO, na Rua Pedro Ludovico, 535, Augustinópolis – TO, declaro estar informado sobre a execução da pesquisa, intitulada **“Trajetórias de Enfermeiros Docentes e Experiências Docentes da Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS, Polo de Augustinópolis – TO”**, coordenada e desenvolvida pela aluna do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Cristiana Maria de Araújo Soares Gomes. A pesquisa tem como objetivo: Analisar como os enfermeiros docentes da referida instituição vem construindo suas trajetórias de formação docente. Com o caminho metodológico, caracterizado como pesquisa qualitativa do tipo descritiva, cujo instrumento de coleta de dados consistirá de entrevistas semiestruturadas com apoio de um roteiro de questões abertas, com intuito de resgatar o máximo possível de informações do público alvo da pesquisa, o estudo justifica-se pela necessidade de compreender a trajetória de formação dos professores na IES pesquisada, bem como a importância da formação inicial e continuada desses professores, na realização de entrevista os cuidados éticos serão garantidos e providenciados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Como estratégias de análise das entrevistas, utilizarei o método, da autora Marie Christine Josso, a mesma trabalha com história de vida e formação. A coleta dos dados qualitativos será feita em bases de dados e através de um roteiro de entrevista. Serão tomados os cuidados éticos e de preservação da identidade dos participantes e da instituição escolar.

Declaro, ainda, que esta Instituição está ciente de suas responsabilidades como participante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso com a garantia de condições para o desenvolvimento deste projeto.

Pelo presente termo, atesto que estou ciente, que concordo com a realização da pesquisa proposta e que foi garantido meu direito de aceitar ou recusar o convite para participação da pesquisa, durante o processo de obtenção da anuência prévia.

Local: _____ Data ____ / ____ / ____.

JOSÉ FÁBIO DE ALCÂNTARA SILVA
Diretor da Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS
Polo de Augustinópolis – TO.

HANARI SANTOS DE ALMEIDA TAVARES
Coordenadora do Curso de Enfermagem
Universidade Estadual do Tocantins-UNITINS
Polo de Augustinópolis – TO.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) _____

Você está sendo convidada (o) a participar como voluntária (o) da pesquisa intitulada **“Trajetórias de Enfermeiros Docentes e Experiências Docentes da Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS, Polo de Augustinópolis – TO”**, coordenada e desenvolvida pela mestranda: Cristiana Maria de Araújo Soares Gomes, do Mestrado em educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). A pesquisa tem como objetivo analisar como os enfermeiros docentes da referida instituição e vem construindo suas trajetórias de formação pedagógica, com caminho metodológico, caracterizado como pesquisa qualitativa do tipo descritiva.

Você é convidada (o) a participar do seguinte procedimento: uma entrevista, sendo que esta será gravada em áudio e, posteriormente, transcrita, única e exclusivamente para fins de pesquisa. A entrevista será realizada com base em um roteiro, com questões abertas que solicitam da (o) entrevistada (o) a exposição de suas opiniões sobre a trajetória de formação.

Salientamos que mediante qualquer possível risco, dano ou desconforto no compartilhamento de informações, que se relacionam exclusivamente com o seu trabalho profissional, você poderá se manifestar e que não precisará responder a qualquer pergunta ou parte de informações obtidas na pesquisa, se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que sua identidade, assim como as identidades de todas (os) as (os) participantes serão preservadas e mantidas em sigilo; de que nenhuma pessoa será identificada e que se manterá o anonimato, das (os) participantes, em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.

2. De que as informações reunidas serão usadas, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.

3. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização das pessoas envolvidas.

4. Do caráter voluntário de seu consentimento. Sua participação não é obrigatória. Caso você tenha interesse em desistir da participação na pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase da pesquisa. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo e nenhuma penalização.

5. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: crisgospell15@hotmail.com e do telefone (63) 999719724.

6. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Este Termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Augustinópolis, ____ de _____ de _____.

Assinatura da (o) participante

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO – PERFIL SOCIOPROFISSIONAL

Enfermeiros docentes do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS, Polo de Augustinópolis – TO.

1 - Sexo

Feminino()

Masculino ()

2 - Faixas Etárias

20 a 30 anos ()

31 a 40 anos ()

41 a 50 anos ()

51 a 55 anos ()

3 – Escolaridade

Doutor()

Mestre()

Especialista ()

4 - Tempo de formação na graduação de enfermagem.

< 10 anos ()

10 a 20 anos ()

> 20 anos ()

5 - Tempo de atuação na docência.

< 10 anos ()

10 a 20 anos ()

> 20 anos ()

6 - Inserção na docência depois de quantos anos formados em enfermagem.

< 10 anos ()

> 10 anos ()

7 - Atuação somente na docência?

Sim ()

Não ()

8 – Cursa algum programa de pós-graduação?

Sim ()

Não ()

9 – Deseja acrescentar alguma informação relacionada à formação na docência?