

DE ENFERMEIRO(A) A PROFESSOR(A): TRAJETÓRIAS DE PROFISSIONALIDADE

DE ENFERMERO(A) A PROFESOR(A): TRAYECTORIAS DE PROFISIONALIDAD

FROM NURSE TO TEACHER: PROFESSIONALITY TRAJECTORIES

Maria José Souza PINHO¹
Agnete Troelsen Pereira NASCIMENTO²

RESUMO: O campo de atuação do(a) enfermeiro(a) também pode ser a educação básica. Nesse sentido, esse artigo descreve a construção da identidade docente de enfermeiros(as) que atuam como professores(as) no ensino médio da educação profissionalizante, a partir de narrativas autobiográficas. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de vertente filosófica hermenêutica, ancorada na abordagem autobiográfica. Assim, aceitaram participar dez colaboradores enfermeiro(as) que exercem atividade em sala de aula, por um período superior a dois anos na instituição. As narrativas envolveram as trajetórias familiares, escolares e profissionais, permitindo conhecer as experiências que os(as) marcaram e os(as) formaram, buscando atingir a profissionalidade que buscavam. Conclui-se que a formação identitária está indissociavelmente atrelada à produção de sentidos das vivências pessoais e profissionais e que esse rito de passagem, de um lugar a outro, requer aprendizagem dos novos modos do fazer profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade profissional. Narrativas autobiográficas. Formação docente.

RESUMEN: *El campo de la actuación de lo/as enfermeros/as también puede ser la educación básica. Así, ese artículo describe la construcción de la identidad de enfermeros/as en profesores del grado medio profesional, a través de narrativas autobiográficas. Para tanto, se ha optado por la investigación cualitativa en la vertiente filosófica hermenéutica y ancorada en el abordaje autobiográfico. Desde logo, participaron diez colaboradores enfermeros/as que actuaban en el aula y ejercían como tal a más de dos años en la institución de enseñanza. Las narrativas involucraban las trayectorias familiares, escolares y profesionales, permitiendo conocer las experiencias que se tornaran acciones formativas acerca de la profesionalidad. Se concluye que la formación de la identidad está intrínsecamente relacionada con la producción de sentidos de las experiencias personales y profesionales y que ese ritual de transición requiere aprendizaje de modos profesionales.*

¹ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Senhor do Bonfim – BA – Brasil. Professora Aposentada da rede Estadual de Educação e Professora Adjunta da UNEB. Leciona as disciplinas Prática Pedagógica, Estágio Supervisionado, Gênero, Sexualidade e Educação e Educação Ambiental. Vice Coordenadora pro tempore e Professora Permanente do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade. Doutorado em Educação (UFBA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5129-7479>. E-mail: mjpinho@uneb.br

² Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Senhor do Bonfim – BA – Brasil. Professora Assistente da UNEB. Docente e Coordenadora dos Colegiados de Nutrição e Enfermagem da Faculdade Ages de Senhor do Bonfim. Docente da Pós-Graduação da UNEB, do Curso de Urgência, Emergência e UTI. Mestrado em Educação e Diversidade (UNEB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8565-653X>. E-mail: atpereira@uneb.br

PALABRAS CLAVE: *Identidad profesional. Narrativas autobiográficas. Formación del profesorado.*

ABSTRACT: *The playing field of the nurse may also be basic education. In this regard, this article describes a construction of the teaching identity of nurses who act as teachers in the high school of special vocational, based on autobiographical narratives. For that, we developed a qualitative research, with a hermeneutic philosophical aspect, anchored in the autobiographical approach. Thus, ten nurse collaborators who participated in the classroom for a period of more than two years at the institution agreed to participate. Both the narratives involved and the family trajectories, the schools and the professions, allow us to know the experiences that they had and formed them, seeking to reach the professionalism that they sought. It is concluded that an identity formation is inextricably linked to the production of meanings of personal and professional experiences and that this rite from one place to another, requires learning from new ways of doing professional.*

KEYWORDS: *Professional identity. Autobiographic narrative. Teacher training.*

Introdução

“O ensino é uma prática social”, já dizia Sacristán (SACRISTÁN apud NÓVOA, 2008, p. 66), ou seja, a partir da convivência e interação entre professores/as e alunos/as com suas culturas e contextos sociais diversificados, tanto o ensino como a intervenção pedagógica foram e continuam sendo influenciados pelos modos de ser, de estar e de agir dos envolvidos. Destarte, a docência imersa nessa prática social, e considerada umas das profissões mais antigas da humanidade, mantém sua importância histórico-social, exceto quando é vista como ameaça, em períodos de ditadura e governos ultradireitistas. Ao lado das políticas e das condições de trabalho, há muitos fatores históricos que construíram, e ainda constroem a imagem da docência e do profissionalismo docente (BORN; PRADO; FILIPPE, 2019; MATOS, 2016; LENGERT, 2011). Essa imagem, ou conceito de profissão, é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual que influencia a prática profissional profundamente. No início da profissionalização, eram a igreja e o Estado que impunham o sistema normativo para a carreira, não permitindo que os próprios professores construíssem uma identidade própria (NÓVOA, 1989). É oportuno pensar que a formação docente se relaciona com sua experiência de vida, seu cotidiano de trabalho, de família, de vivências, ampliando, dessa forma, a perspectiva de pensar essa formação por outros ângulos, aproximando a vida dos sujeitos ao âmago do tornar-se professor. A sua subjetividade, as suas perspectivas de trabalho, a sua concepção de identidade profissional, tudo isso entrelaça-se nesse entendimento da formação docente, enredando os fios que constituem.

Por esse ângulo, a trajetória da profissionalização docente e da desprofissionalização (NÓVOA, 2017) tem sido bastante longa. Ao longo dos tempos, a figura do/a professor/a tem sido fortemente influenciada por contextos políticos, econômicos e sociais. Assim, a identidade profissional vem sendo pouco a pouco (re)construída e transformada, num processo dinâmico que varia de acordo com as reivindicações de cada época histórica.

Nesse percurso de constituição profissional docente, enfermeiros/as de formação adentram o espaço da escola e o lócus da experiência profissional em atendimento assistencial passa a ser instituições de ensino da educação básica profissionalizante e, assim, a docência, requisito da profissão professor/a, induz a uma profissionalidade. Como diz Sacristán (2010), antes de serem docentes, os/as professores/as são pessoas dependentes das suas qualidades pessoais e das suas relações sociais que estabelecem. Por isso, constituir-se docente é interseccionar aspectos idiossincráticos de um repertório de saberes e fazeres de cada um.

Para esse trabalho tomamos a narrativa como principal método de construção de profissionalidade. A adoção, por nós, dessa palavra em substituição ao termo profissionalismo, diz respeito à ideia de Gorzoni e Davis (2017), por entender que o vocábulo profissionalidade está relacionado à qualidade da prática, à integridade do fazer docente, à integridade da dimensão social e do pessoal do/a docente, à sua responsabilidade individual e coletiva e ao seu compromisso político e ético, sem nos contrapor a outros autores que não adotam o termo que escolhemos.

Estudos como o de Mignot e Souza (2015), Bolivar e Segovia (2018) apontam que a narração se constitui em reflexão quando se quer compreender melhor o processo de constituição docente, visto que, ao contarem as suas experiências, os/as docentes refletem acerca do que está acontecendo e buscam caminhos alternativos para a formação de sua identidade profissional.

Nesse texto, apresentamos um recorte da investigação de mestrado em educação, procurando descrever as implicações da construção identitária do/a enfermeiro/a, agora exercendo a função docente, por meio de suas narrativas, tendo em vista que somente fazem sentido se são compreendidas no interior das formações discursivas, no contexto de sua formação. O propósito do texto é contribuir para uma efetiva discussão no campo da identidade docente e autorreflexão, de maneira que possamos contribuir na (re)construção da identidade desses novos docentes oriundos do campo da saúde.

Pesquisa autobiográfica e construção identitária

Em contextos de pesquisas e práticas de formação docente, a pesquisa autobiográfica se materializa como uma excelente forma de possibilitar as construções de identidades individuais e coletivas (SOUZA, 2014; MIGNOT; SOUZA, 2015; BOLIVAR; DOMINGOS SEGOVIA, 2018). Dessa forma, nesse caminhar metodológico, destacamos as entrevistas provenientes do método autobiográfico, a fim de atender o campo da investigação proposto. A partir das histórias de vida pessoal e profissional dos/as enfermeiros/as, dos/as professores/as, o/a narrador/a retoma sua história no intuito de ressignificá-las, afinal como aponta a autora Delory-Momberger (2014), ressignificar é dizer como os indivíduos se tornam indivíduos. A partir disso a narrativa autobiográfica explicita como o sujeito enxerga a si mesmo e aos outros, permeados pelas dimensões social, cultural, histórica, linguística, política, ética etc., e como esses sujeitos constroem sua identidade à medida que tomam consciência de suas histórias.

Sob esse prisma, é relevante destacarmos que se intencionou, por meio das entrevistas narrativas, ouvir essas histórias constitutivas de vida e como elas contribuíram, ou não, para a profissionalidade da docência na educação básica. De forma não intencional, para o/a enfermeiro/a narrador/a se tratou também de uma investigação de sua história, visto que o estudo partiu das pesquisadoras.

Dessa forma, na perspectiva de recurso formativo, a pesquisa (auto)biográfica se fundamenta na relação estreita entre “biografização” e formação, entre biografia e aprendizagem. Fazer uma retrospectiva de sua história, como afirma Josso (2020, p. 43), serve para agregar valor à sua participação, “[...]aproveitando suas experiências passadas e as de seus colegas. [...] servem como “ponto de apoio” para um questionamento e uma busca por uma solução concreta, existencial e profissional [...]”.

Corroborando com essa ideia, Delory-Momberger (2012, 2014) justifica que a utilização das histórias de vida ou narrativas autobiográficas, como métodos de pesquisa ou fonte de investigação, constitui-se não o único, mas uma das principais vias da construção de identidades. Sendo assim, quando os/as enfermeiros/as narram suas histórias de vida, por intermédio desses espaços de interação e de reflexão de suas vivências pessoais e profissionais estão se permitindo a formação e (re)construção das identidades, dentre elas a identidade docente.

O pensamento de Creswell (2014) retifica a importância das histórias narrativas à medida que, no momento de sua fala acerca das experiências vividas, essa narrativa lança luz

sobre as identidades e sobre as imagens que cada um/a tem de si mesmo. Pensando na autobiografia como método, reconhecemos que esse fazer foge do positivismo, valoriza as micro-histórias, porque transpõe o conhecimento hermético e cartesiano. Na narrativa e pela narrativa, o sujeito executa um trabalho de configuração e de interpretação, dá forma e sentido às suas experiências pessoais e profissionais e, refletindo sobre elas, é possível entender como se constituiu a identidade profissional e o fazer docente.

Nesse ínterim, durante a pesquisa empírica, recorreremos à utilização de diferentes instrumentos, os quais permitiram trabalhar a complexidade dos fenômenos tais como esses se revelaram e, posteriormente, na fase de análise e discussão, realizamos a triangulação de dados. Essa estratégia utilizada objetivou proporcionar elementos suficientes para garantir uma análise aprofundada e a qualidade da pesquisa (GERHARHT; SILVEIRA, 2009).

O espaço empírico da pesquisa compreendeu o Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves/CEEP, localizado no município de Senhor do Bonfim-Ba, caracterizado como uma instituição pública destinada à formação profissional de nível médio.

O grupo de enfermeiros/as docentes atuantes no CEEP Tancredo Neves é de 15 profissionais, 10 deles professores/as em sala de aula e 05 enfermeiros/as preceptores em campos de estágio em Unidade de Saúde. Atendendo ao critério de possuir um tempo superior a dois anos de docência na instituição, constituímos um universo de 10 enfermeiros/as docentes cuja identificação foi preservada e substituída por nomes de enfermeiras/os que foram destaque ao longo da história da Enfermagem.

A investigação aconteceu em três momentos: o primeiro, no qual foram obtidos os dados através das entrevistas narrativas; na segunda fase, foi aplicada a técnica Escala de Valores, através de um questionário estruturado, uma análise crítica dos problemas/temáticas que os pesquisados consideraram prioritários para sua formação; sendo o terceiro, e último momento, a construção colaborativa da Proposta de Formação Docente, isto é, a estratégia formativa. É válido frisar que neste artigo nos deteremos à análise das entrevistas narrativas.

No desenvolvimento da coleta de dados, por meio das narrativas autobiográficas, foi utilizado um questionamento que funcionou como elemento disparador para o início das falas, organizados em três eixos: “Histórias de si”, “Trajetórias da profissão docente” e “Atuação na Educação Profissional”. A análise temática constitui-se de “núcleos de sentidos” inseridos nas transcrições das entrevistas cujas frequências de aparição apresentaram significância para a pesquisa. Assim, agrupamos três categorias temáticas: a) Porque me tornei professor/a: trajetórias; b) Construção do ser professor/a: os caminhos e c) As vozes dos professores/as

enfermeiros/as: atuação na educação profissional. Para esse texto, centramos a discussão do terceiro núcleo de sentido, que se refere à práxis propriamente dita e como foram internalizadas para construção identitária docente, refletida a partir de sua entrada no campo da educação básica profissional.

Resultados e Discussão

Destacamos a categoria “O enfrentamento da docência: dispositivos utilizados para a prática pedagógica” para descrever quais ferramentas individuais e coletivas foram utilizadas para iniciar o “rito de passagem” de enfermeiro/a a professor/a.

Quando se ingressa no espaço de atuação profissional, as situações vivenciadas favorecem o processo de aprendizagem sobre o próprio fazer e todo repertório de conhecimento preexistente. Nesse sentido, as situações cotidianamente vivenciadas podem gerar pensamentos, problematizações, questionamentos que, por sua vez, são capazes de desencadear ações, mecanismos e movimentos individuais e coletivos de busca de soluções e respostas, os quais podem promover mudanças e gerar novas situações. Mesmo não sendo o espaço característico dos/as enfermeiros/as que estavam acostumados a frequentar, esse movimento de busca de respostas, para sua profissionalidade, foi capaz de gerar muito aprendizado, conforme demonstram as narrativas.

Diante dos inúmeros desafios enfrentados pelo/as enfermeiros/as professores/as na educação profissional, a maioria apontou deficiências na escolha e uso de estratégias metodológicas adequadas à sua práxis. Tal inquietude se justifica, e dizemos que é louvável, porque, para além da competência técnica, esses/as enfermeiros/as vêm adquirindo uma competência política, uma percepção e sensibilidade para as questões educacionais, de modo a refletir em situações de grande complexidade, como as que vivenciamos na educação básica (ROCHA; MALHEIRO, 2019; MAIA, 2012). Esses profissionais estão se ambientando com a cultura escolar, com o cotidiano, e acabam por identificar a carência de formação pedagógica referente aos conhecimentos teóricos e práticos relativos às questões de ensino e aprendizagem (BUENO *et al.*, 2017; MAIA, 2012).

A importância do processo formativo pedagógico para não licenciados que atuam na educação básica e ensino médio profissionalizante está referendada nas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), cujo cumprimento deveria encerrar no ano de 2020, ou seja, a Diretriz assegura que todos os não licenciados devem passar por formação pedagógica, viabilizada pelos sistemas de ensino

(TOZZETO; GOIS DOMINGUES, 2020), o que foi viabilizado pela nossa proposta como produto final da pesquisa, atuando como uma formação em serviço.

As narrativas sobre os dispositivos usados no cotidiano da docência dos enfermeiros/as professor/as caminharam numa perspectiva de preocupação para encontrar a melhor forma de desempenhar essa atividade. Essas narrativas assentam em evidência, como os/as enfermeiros/as mobilizaram conhecimentos, valores e atitudes que foram moldando a “nova” identidade profissional. Nesse sentido, a maioria descreveu que na tentativa de superar a falta de formação didático-pedagógica buscou auxílio junto a colegas licenciados ou bacharéis mais experientes no ensino técnico, com experiências e saberes diferenciados daqueles que possuía, como evidenciamos nos exemplos a seguir:

Então, eu pedi ajuda para uma colega enfermeira, ela me passou o plano de curso [...], o que eu aprendi foi com a ajuda de meus colegas, né? [...] ela me ajuda bastante, ela já tem mais tempo e fez orientações sobre as matrizes, [...] (Wanda, 2017, grifo nosso).

Em relação à preparação das aulas e avaliações, aprendi com os colegas que são da licenciatura (Glete, 2017, grifo nosso).

As narrativas, em meio a desenvolvimento profissional e em condições contraditórias entre ser enfermeiro/a e ser professor/a, por meio do pedido de “ajuda” aos colegas, busca a (re)construção da profissionalidade (LENGERT, 2011; TOZZETO; GOIS DOMINGUES, 2020) através da interação social entre pares, por um movimento coletivo, para solucionar uma questão básica de planejamento e preparação de aulas, por exemplo, reconhecendo o quanto essa ausência impacta em sua prática docente. Esse conhecimento é característico dos currículos dos cursos de licenciatura e é o ponto inicial para qualquer docente que adentra a sala de aula.

Nesse caso, o desenvolvimento profissional dos/as enfermeiros/as vai se constituindo com a partilha de saberes e de reflexões com colegas mais experientes, e reafirma que a escola não é apenas um lugar onde se ensina, mas também um espaço onde se aprende (NÓVOA, 2008). Freire (1996, p. 22) já anunciava que “[...] não há docência sem discência”, pois a escola permite que, ao mesmo tempo, você seja professor/a e aluno/a, ensinante e aprendiz.

No contexto da narrativa autobiográfica, a interação entre pares é um mecanismo potencial na formação de novas aprendizagens e essa realidade multifacetada e subjetiva permite ao sujeito construir e reconstruir sentidos (ABRAHÃO, 2014; FRISON; VEIGA SIMÃO, 2020). Entendemos que na educação básica se dá o mesmo. Ao solicitar “ajuda” aos colegas, o/a enfermeiro/a docente está aberto/a e receptivo/a para as novas formas de

constituir-se, principalmente, em aspectos ausentes em formação profissional inicial. Dessa forma, recorreremos à ideia de Nóvoa (2017, p. 1121), para quem “[...] tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal”, é oportunizar espaços e tempos que possibilitem um trabalho de autoconhecimento e autoconstrução.

Nesse processo de autoconhecimento e reflexão, em busca da construção identitária, o auxílio mútuo e a coletividade reverberam numa premissa que não é exclusividade da área da saúde com suas equipes multidisciplinares. O trabalho em grupo e o diálogo entre as áreas de conhecimento, por intermédio da interdisciplinaridade, potencializa a qualidade do trabalho. Portanto, esses múltiplos olhares sobre um mesmo objeto são capazes de aprofundar a visão. Corroborando com essa visão, destacamos a narrativa, explicitando a vontade de atuar na perspectiva de diminuir a fragmentação entre os conhecimentos, assim como nas equipes multidisciplinares no campo da saúde.

[...] posso contar com a ajuda do professor de matemática, chego lá e sinalizo, isso nós conseguimos esse ano se articular [...] (Wanda, 2017, grifo nosso).

A fala revela que, em alguns momentos, vivenciam-se espaços reflexivos de compartilhamento de saberes e de práticas. Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro e isso os leva a compartilhar evidências e a buscar soluções. Com essa postura, entendemos que os/as enfermeiros/as professores/as estão imprimindo a marca da professoralidade. Pressupõe domínio de saberes e fazeres do campo da enfermagem, assim como também escuta sensível à perspectiva dos valores que levem em conta os saberes da experiência de outros colegas. Esse processo faz com que, ao partilhar a cultura de um grupo, abra espaço para construção de sua identidade profissional (MATOS, 2016). Ainda nesse caso, os indícios discursivos relativos a essa questão compartilham a ideia da interdisciplinaridade, buscando o rompimento da fragmentação entre os componentes curriculares, favorecendo um melhor entrosamento entre eles e aprimoramento da prática docente.

Nessa medida, podemos extrapolar e pensar que a preocupação com o rompimento da fragmentação seja reverberada na formação dos/as futuros/as técnicos/as de enfermagem para cuidados de saúde de maneira holística e integrada. Aproximar o trabalho da enfermagem com outras áreas do conhecimento, diminuindo a racionalização biomédica e o foco apenas em objetivos finais, exige que o/a enfermeiro/a professor/a repense também no perfil desse/a futuro/a profissional. Diante disso, espera-se um/a técnico/a que deverá mobilizar os saberes

na prática, que seja flexível, que potencialize o poder de crítica e reflexão. Assim, as narrativas demonstram que buscaram romper os achados de Rehen (2009), para quem os cursos profissionalizantes no Brasil se caracterizam pela ausência integrativa entre os componentes curriculares e pela desarticulação teórico-prática.

Pensar interdisciplinarmente exige a aproximação entre áreas, buscando o uso de estratégias diversificadas e compartilhadas no sentido de possibilitar mudanças no fazer pedagógico e no desenvolvimento da profissionalidade, ao mesmo tempo que enfatiza o papel de sujeito ativo e crítico na produção do conhecimento e na construção da identidade docente. Embora saibamos que a interdisciplinaridade seja um assunto muito debatido nas esferas educacionais há décadas (FAZENDA, 2007), ainda não foi internalizado de forma ampla no contexto escolar, mas sempre há ressonância quando os profissionais adentram o campo educacional.

Para Nóvoa (2009), o constituir-se docente é interpelado na dialogicidade entre os pares, ao passo que percebe a realidade e nela intervém em conformidade com as circunstâncias locais. Isso faz com que haja o aumento do sentimento de pertencimento com relação ao novo nicho profissional (NÓVOA, 2008). Essa reestruturação individual, em busca do coletivo dos seus esquemas de conhecimento, os permite resolver (em parte) questões de natureza didático-pedagógica, favorecendo o processo de transição e amadurecimento para o novo *status* profissional.

Compreendemos que uma das grandes dificuldades para atuação docente de modo interdisciplinar é fruto do currículo focado no modelo positivista, descontextualizado e fragmentado (OLIVEIRA *et al.*, 2015). Entretanto, interpretamos que, ao buscar o pensamento interdisciplinar, esses/as enfermeiros/as docentes trazem de sua memória formativa conceitos de atuação em equipes, indispensáveis no atendimento assistencial da enfermagem, cujo entendimento abrange a pessoa, o contexto e a situação (QUEIRÓS, 2016).

Além do diálogo com os pares, ficou evidenciada a articulação com a gestão escolar, na tentativa de buscar soluções diante dos desafios. Desse modo, como diz Matos (2016, p. 71), evidenciamos que a constituição da identidade docente “[...] convoca diferentes dimensões dos sujeitos professores: os seus saberes e afetos, as suas experiências e convicções, o seu sentido ético e de compromisso social”. Assim, compreender o processo identitário passa pela compreensão do seu próprio caráter intersubjetivo e relacional. Nas palavras de Nóvoa (2002, p. 12), é “[...] no trabalho individual e coletivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários para seu desenvolvimento profissional”.

Sobre questões ligadas à aprendizagem, as narrativas dos/as entrevistados/as destacam inicialmente uma inquietação sobre a parca formação dos alunos ao longo da trajetória escolar e suas consequências para a docência do ensino profissionalizante.

[...] outra coisa que eu percebi também é que os alunos praticamente eles não têm base; então, uma das maiores dificuldades que eu senti quando comecei a dar aula a eles, era que eu tentava, comecei com os termos técnicos, que a gente acaba se habituando, mas eu vi que eles não sabiam muita coisa, [...] (Rachel, 2017, grifo nosso).

A reflexão contida nessa narrativa sobre a relação professor-aluno assevera que promover aprendizagem não é transferir conhecimento, mas gerar possibilidade para sua construção (FREIRE, 1996). Nesse sentido, podemos fazer uma analogia que de esses professores/as estão manifestando o princípio primordial da enfermagem, que é o cuidar. Cuidar com ação, com atitude, com disponibilidade, colocar-se na posição do outro. Prestar atenção, ter cuidado com o outro é uma virtude que integra os valores identificadores da profissão da enfermagem e, neste caso, incorporada à dimensão educacional, cremos que fruto dessa memória de vida profissional e acadêmica que possuem. É como se contextualizassem assistência e docência em busca do objetivo essencial no processo educativo: ensinar e aprender (FREIRE, 1996; MAIA, 2012).

Em relação às estratégias de enfrentamento ao desinteresse e ao descomprometimento dos discentes, relatados pelos entrevistados, o uso de conceitos pedagógicos no que se refere a metodologias educacionais foi muito ventilado. Por mais que suas narrativas evidenciassem a tentativa de criar motivação entre os discentes, apenas dois enfermeiros/as professores/as buscaram diversificar a metodologia, utilizando a problematização e estudo de caso. Esse dado valida a carência de formação pedagógica e conhecimento das inúmeras metodologias usadas em sala de aula, mantendo espaço para a predominância da metodologia tradicional e meramente expositiva.

Essa contradição explica-se pela existência de uma lacuna entre a visão romantizada e a realidade de ensino (NÓVOA, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2015). Vale ressaltar que, a partir das falas e em consonância com nosso entendimento, não há uma única forma de aprender a ser professor, mas perceber que essa professoralidade varia com o contexto, com a trajetória de formação e com a atividade que desempenham no contexto escolar. A abordagem da problematização constitui-se numa característica da enfermagem, a ciência prática da ação. Ensinar e aprender em saúde mostra, de maneira geral, uma acentuada valorização da técnica,

num paradigma assistencialista e intervencionista, deixando esse cenário ausente de algumas competências específicas da docência, relegadas a segundo plano.

De tal modo, essas experiências problematizadoras, no ensino técnico para auxiliar de enfermagem, evidenciam que os/as enfermeiros/as docentes fazem do cotidiano dos/as alunos/as um ponto de partida na construção da sua profissionalização docente, no sentido de construir competências, habilidades e atitudes em busca de soluções para as situações-problemas. Para além disso, os envolvidos revelam também suas memórias de formação, visto que se constitui uma das técnicas mais utilizadas em cursos da área da saúde (MENEZES-RODRIGUES *et al.*, 2019).

A educação profissional conta com a presença de muito bacharéis, a exemplo dos/as envolvidos/as em nossa pesquisa. Chegam ao campo educativo do ensino básico com uma boa experiência profissional (assistencial), o que compreendemos ser importante e vital, entretanto sem tempo nem conhecimento prévio para desenvolver uma sólida ação didático-pedagógica (ABREU, 2009; OLIVEIRA; SALES; SILVA, 2017), que consideramos ser essencial para que o/a enfermeiro/a professor/a possa dar conta da efetivação do seu trabalho docente.

Ao se constituir docente, o/a enfermeiro/a professor/a precisa ter a compreensão necessária para planejar situações educativas que promovam aprendizagens e que exijam dos estudantes uma participação ativa. Assim sendo, não somente o domínio do conteúdo é necessário, mas também, e principalmente, a busca pela apropriação dos métodos de ensino que favoreçam o processo da aprendizagem significativa (BUENO *et al.*, 2017).

Abreu (2009) chama atenção no sentido de que os programas escolares são orientadores, mas as situações em sala de aula são imprevisíveis, exigindo, muitas vezes, um plano alternativo a partir de decisões que refletem a escolha individual e experiencial no momento da prática educativa. Desse modo, tem de saber agir nas situações inusitadas, bem como na ausência de uma metodologia que viabilize esse agir, mais ainda, saber lidar com a incerteza, com o bom senso, com o desafio, durante o exercício profissional.

Como tática de se constituir professor/a, dois enfermeiros/as aplicaram os aprendizados de suas formações continuadas, tais como educação híbrida e as metodologias ativas de aprendizagem, no exercício da docência. Os seus relatos se constituem numa estratégia de autoformação (FRISON; VEIGA SIMÃO, 2020) e funcionam como um processo de autoconhecimento pelo sujeito. É essa visão que muitos/as enfermeiros/as constroem quando participam de cursos de formação para preceptores à medida que desenvolvem competências voltadas à educação em/na saúde de forma interativa, lúdica e baseada no diálogo (OLIVEIRA *et al.*, 2015), entretanto, nem todos os participantes da

pesquisa que estão atuando na educação profissional tiveram a mesma oportunidade e entraram no campo educacional por fatores alheios à sua vontade inicial, quando concluíram a graduação. A metodologia ativa e o ensino híbrido são estratégias que se destacam nos últimos tempos e são bastante utilizadas em cursos de licenciatura e na educação básica.

Todas essas narrativas descritas convergem para a inquietação de estar fazendo o melhor possível na construção do ser professor/a, que envolve troca, compartilhamento, saberes e representações. Essa construção se faz no habitual da sala de aula, no exercício do seu cotidiano, uma vez que não se trata apenas de dominar saberes e fazeres técnicos, mas construir-se na sensibilidade que o campo educacional exige.

No intuito de buscar aliar teoria e prática, buscando aproximação dos aprendizes ao conteúdo de suas vivências, os/as pesquisados/as relatam que buscam envolver o aluno no processo ensino-aprendizagem, associando teoria e prática, a fim de promover aulas dinâmicas. De modo (in)consciente, prender a atenção dos alunos, unir teoria à prática e proporcionar aulas dinâmicas remete aos princípios das metodologias ativas. Os/as enfermeiros/as professores/as expuseram que procuram trabalhar o conteúdo da aula aproximando-o da realidade do/a aluno/a, considerando que os novos conteúdos tenham significância e representem um desafio alcançável ao aluno/a, pois, dessa forma, motivar-se-ão durante a aprendizagem.

Nessa perspectiva, vamos observando que o trabalho cotidiano dos/as professores/as enfermeiros/as seguem modificando a identidade de trabalhador/a, ou seja, trabalhar é fazer algo de si, é assumir as marcas da identidade laboral e constituir parte de sua existência. Constitui-se à medida que articula o ensinar e o aprender, intercambiando as funções de aprendizagem profissional colaborativa como condição *sine qua non* do fazer-se professor/a. A integração entre assistência e docência, na perspectiva de resolução e enfrentamento de problemas, evita a dicotomia entre teoria e prática e, conseqüentemente, renova os saberes e as práticas de saúde.

Todas essas constatações emergidas nas vozes dos/as pesquisados/as são constatações evidenciadas na formação inicial das licenciaturas e que continuam nas formações continuadas de professores. Agora, imaginemos o seguinte: quão difícil deverá ser para quem não possuiu essa formação e que se construiu numa perspectiva completamente diferente? Sua vivência de docente reflete muito de lembranças de seus professores, diante disso, surge esta questão: como transformar um trabalhador/a cuja identidade social e profissional não era seu desejo inicial e não teve formação adequada para realizar esse trabalho? A construção de identidade docente ou a profissionalidade da docência é um processo complexo (MATOS,

2016), portanto entendemos que essas narrativas permitiram aos/as enfermeiros/as incorporar a construção de uma nova representação, do novo fazer profissional, da docência como parte de seus projetos pessoais e profissionais.

Considerações finais

Depreendemos neste texto a possibilidade de busca de estratégias possíveis na prática do/a enfermeiro/a professor/a para o ensino técnico de Enfermagem e, acima de tudo, a certeza de que é possível avançar, e que as possibilidades de transformações envolvem os próprios professores, suas experiências, suas reflexões, aliadas às novas perspectivas, em direção a novos territórios. A pesquisa realizada mostrou que a formação inicial e continuada são dimensões fundamentais para a constituição da profissão docente.

Nesse ínterim, a formação está indissociavelmente relacionada à produção de sentidos sobre as vivências pessoais e profissionais. Essa professoralidade deve estar associada às representações, aos significados e às práticas, entre outros fatores fundamentais para sua compreensão.

Assim, a partir da construção das narrativas, os/as enfermeiros/as docentes foram capazes de problematizar, analisar, refletir e compreender suas próprias práticas e pensar numa nova identidade profissional, oportunizadas pelo ingresso no cotidiano escolar. Essa constituição da identidade profissional docente foi fortemente marcada pela trajetória pessoal e pelas influências coletivas no novo espaço de trabalho.

Muitos deles iniciaram a docência munidos de conhecimento teórico na área técnica da enfermagem, mas sem a expertise na área pedagógica, tendência já identificada em outras pesquisas, contudo, reconheceram a complexidade da educação, mostraram-se dispostos/as a intercambiar conhecimento profissional, manter-se acessível e receptivo/a para o acolhimento de novas maneiras de constituir-se tanto em termos de conhecimentos pedagógicos, quanto experienciais, sem esquecer dos conhecimentos específicos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, n. 14, p. 79-95, set. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 04 jun. 2019.

ABREU, G. R. Ressignificação da formação do professor de ensino técnico profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. **Revista Profissão Docente**, v. 9, n.

21, p. 114-132, jan./jul. 2009. Disponível em:

<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/231>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO SEGOVIA, J. La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ambitos de desarrollo en educación. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 3, n. 9, p. 796-813, 2018. Disponível em:

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5594>. Acesso em: 04 jan. 2021.

BORN, B. B.; PRADO A. P.; FILIPPE, J. M. F. G. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45e201945002003.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 184, p. 21-22, 2012.

BUENO, S. M. V. *et al.* O diálogo no processo ensino-aprendizagem. **Temas em Educação e Saúde**, v. 5, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9507>. Acesso em: 13 jan. 2021.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 342 p.

DELORY - MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2020.

DELORY- MOMBERGER, C. Experiencia y formación. biografización, biograficidad y heterobiografía. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 19, n. 62, p. 695-710, jul./set. 2014.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2007. 143 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 23-28.

FRISON, L. M. B.; VEIGA SIMÃO, A. M. Histórias de vida em pesquisa (auto)biográfica: circuito que inclui tempos, lugares e autorregulação da aprendizagem. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 13, p. 71-90, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7508>. Acesso em: 08 jan. 2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**. n. 47, v. 16, p. 1396-1413, 2017.

JOSSO, M. C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/443>. Acesso em: 5 jan. 2021.

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v.16, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/195>. Acesso em: 04 jan. 2020.

MAIA, L. F. S. O enfermeiro educador: conhecimento técnico na formação profissional docente. **Revista Científica de Enfermagem**, São Paulo, v. 2, n. 5, p. 19-25, 2012. Disponível em: <https://www.recien.com.br/index.php/Recien/article/view/38>. Acesso em: 08 jun. 2018.

MATOS, R. S. S. M. Identidade e profissionalismo docente – uma revisão da abordagem narrativa. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 1, p. 61-74, 2016.

MENEZES-RODRIGUES, F. S. *et al.* Vantagens da utilização do Método de Aprendizagem Baseada em Problemas (MAPB) em cursos de graduação na área da saúde. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 340-353, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11660>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MIGNOT, A. C.; SOUZA, E. C. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10-33, set./dez. 2015.

NÓVOA, A. Profissão: Professor reflexões históricas e sociológicas. **Análise Psicológica**, v. VII, n. 1-2-3, p. 435-456, 1989.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3703>. Acesso em: 10 mar. 2020.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2008. 192 p.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao>. Acesso em: 03 mar 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>

OLIVEIRA, D. K. S. *et al.* A arte de educar na área da saúde: experiências com metodologias ativas. **Humanidades & Inovação**, n. 1, p. 70-79, 2015. Disponível em: <http://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/60>. Acesso em: 27 dez. 2019.

OLIVEIRA, R. S. SALES, M. A.; SILVA, A. L. G. Professor por acaso? A docência nos institutos federais. **Revista Profissão Docente**, v. 17, n. 37, p. 5-16, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1115>. Acesso em: 03 jan. 2021.

QUEIRÓS, P. J. P. O conhecimento em enfermagem e a natureza dos seus saberes. **Esc. Anna Nery**, n. 20, v. 3, 2016. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452016000300101. Acesso em: 27 jan. 2020.

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: SENAC, 2009.

ROCHA, C. J. T.; MALHEIRO, J. M. S. Narrativas identitárias em experiência de transformação e desenvolvimento profissional docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 986-1000, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11836>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SACRISTAN, J. G. La carrera profesional para el profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 2, n. 24, p. 243-260, 2010. Disponível em: <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276065.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 04 maio 2018.

TOZZETO, S.; GOIS DOMINGUES, T. A formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica nas Diretrizes Curriculares publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (2012 – 2018). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 172-188, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12151>. Acesso em: 05 jan.2021.

Como referenciar este artigo

PINHO, M. J. S.; NASCIMENTO, A. T. P. De enfermeiro(a) a professor(a): trajetórias de profissionalidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2508-2523, out./dez. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i4.13886>

Submetido em: 18/07/2021

Revisões requeridas em: 17/08/2021

Aprovado em: 16/09/2021

Publicado em: 21/10/2021