

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
DOUTORADO EM ENFERMAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO E TRABALHO EM
SAÚDE E ENFERMAGEM**

DANIELE DELACANAL LAZZARI

**PROCESSO IDENTITÁRIO DE PROFESSORES DE
ENFERMAGEM E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE A
DOCÊNCIA**

**FLORIANÓPOLIS/SC
2015**

Daniele Delacanal Lazzari

**PROCESSO IDENTITÁRIO DE PROFESSORES DE
ENFERMAGEM E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE A
DOCÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Enfermagem da UFSC, na área de concentração de Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem, linha de pesquisa “Formação e Desenvolvimento Profissional na Saúde e na Enfermagem”, como requisito para obtenção do título de Doutor.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jussara Gue Martini

**FLORIANÓPOLIS/SC
2015**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lazzari, Daniele Delacanal Lazzari
PROCESSO IDENTITÁRIO DE PROFESSORES DE ENFERMAGEM E
SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA / Daniele Delacanal
Lazzari Lazzari ; orientadora, Jussara Gue Martini Martini
- Florianópolis, SC, 2015.
177 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Saúde. Programa de Pós
Graduação em Enfermagem.

Inclui referências

1. Enfermagem. 2. Professores de enfermagem. 3.
Identidade. 4. Enfermagem. 5. Docência. I. Martini,
Jussara Gue Martini. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. III.
Título.

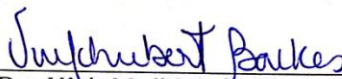
DANIELE DELACANAL LAZZARI

**PROCESSO IDENTITÁRIO DE PROFESSORES DE
ENFERMAGEM E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE A
DOCÊNCIA**

Esta TESE foi submetida ao processo de avaliação pela Banca Examinadora para obtenção do Título de:

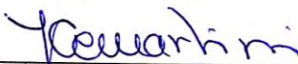
DOUTORA EM ENFERMAGEM

e aprovada em DATA DA DEFESA, atendendo às normas da legislação vigente da Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Área de Concentração: **Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem.**



Dra. Vânia Marli Schubert Backes
Coordenadora do Programa

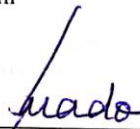
Banca Examinadora:



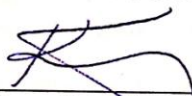
Dra. Jussara Gue Martini
Presidente



p Dra. Ana Luísa Petersen Cogo
Membro via videoconferência



Dra. Marta Lenise do Prado
Membro (titular)



Dra. Kenya Schmidt Reibnitz
Membro (titular)



p Dra. Vilanice A. de Araújo Püschel
Membro via videoconferência

AGRADECIMENTOS

A todos os participantes deste estudo pela gentileza e disponibilidade manifestadas desde o primeiro contato.

A minha família, pelo apoio incondicional desde sempre.

A Paula Bresolin, Duda Rocha, Karen Zampieri, Milena Elwanger e Edson Menegat por formarem a melhor de todas as equipes. Colonos *forever!* “Amemo” vocês!

Ao Juliano Busana, por ser o melhor “melhor amigo”, longe ou perto. Você é muito importante pra mim!

Ao Rafael Arsand, por ser meu “pretérito imperfeito”: “*I know, I know for sure, that life is beautiful around the world. I know I know it's you, you say hello and then I say I do*”.

A Marcia Otero Sanches, por ser a melhor de todas as “chefas” e exemplo de competência profissional. A admiração e o carinho permanecem os mesmos apesar da distância e do tempo.

A Joice Cebage, por fazer da sua casa em Barcelona a minha casa. Você não imagina o quão importante você foi e é! *Te quiero*, “fia” (eu, o Foca, a vó, o Zé e os caras, para sempre)!

A Melina Miot, Patricia Wallauer e Sebastien Sajus, por me acolherem em suas vidas e fazerem de Barcelona o centro do universo: *los quiero mucho!* E aos meus “*compis*” de leitura nas tardes em Barcelona: Tana e Trupper, por serem os melhores *dogs* do mundo!

Ao Xavi Vallès, pelas inúmeras e divertidas tentativas de comunicação em catalão, todas obliteradas por mim; pelas conversas intermináveis nas madrugadas e doses diárias de afeto.

Ao Jake Mullins, por desorganizar completamente a minha vida e por todos os “*don't stop being crazy*” proferidos desde a primeira conversa: “*you're my flashlight*”!

A Yarenni Martínez, pela ajuda carinhosa nas revisões dos textos e leituras em conjunto.

A minha orientadora, professora Jussara Gue Martini, pela orientação assertiva, conhecimentos partilhados e amorosidade. Muito obrigada pela oportunidade de ter sido sua orientanda!

Um agradecimento especialmente afetuoso às professoras Vânia Backes, Marta Lenise do Prado e Kenya Reibnitz, porque vocês foram fundamentais!

As professoras Eliane Nascimento (não tenho palavras para agradecer a confiança e a parceria nas publicações!) e Grace Dal Sasso, por ajudarem a manter vivo em mim o amor pela terapia intensiva.

Às Profas. Dras. Vilanice Alvez de Araújo Püschel, Ana Luisa Petersen Cogo, Rosane Gonçalves Nitschke e Laurete Medeiros Borges, por aceitarem compor a banca examinadora desta Tese e pelas contribuições para aprimorá-la.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa EDEN, em especial a Kátia Ribeiro, Saionara Oliveira, Eleine Maestri, Alexandre Paretto, Daniela Tafner, Daniela Maysa de Souza, Cláudio Claudino e Jouhanna Menegaz, pelos encontros, cafés, cervejas, parcerias e amizade.

Àqueles que, no meu retorno ao Brasil, mesmo sem saber, foram exatamente tudo o que eu mais precisava na difícil tarefa de readaptar-me: Ana Testoni, Amanda Mello e Fernando Guerrero: muito amor por vocês!

Aos demais colegas da UFSC, em especial aos queridos Djailson Delgado e Jaime Morera e às queridíssimas Mi chele Kuntz Durand, Cilene Volkmer e Veridiana Costa, pelos inúmeros momentos divertidos. E a Walnice Jung, pela valiosa parceria nas publicações.

Ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PEN) da Universidade Federal de Santa Catarina, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelos apoios científico e financeiro, no Brasil e no exterior.

A todos os funcionários técnico-administrativos do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da UFSC, em especial, à Rafaela Céspedes, pelos auxílios sempre competentes! E à Viviane Aaron Xavier e Monique Vicente Rocha por toda a ajuda na reta final. Vocês foram maravilhosas!

Aos meus inúmeros alunos nos cursos de graduação e pós-graduação em Enfermagem da Universidade de Cruz Alta, Universidade de Passo Fundo, Universidade Feevale, Faculdade Fátima, Centro Universitário Estácio de Sá, Universidade do Sul de Santa Catarina e Universidade Federal de Santa Catarina, porque foi tudo por mim, mas também por vocês.

E a todos os amigos que “me pacificam e me curam e me contam histórias e me amam e assim, me inspiram todos os dias”.

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

RESUMO

A identidade profissional docente pode ser entendida por meio da percepção que um professor tem de sua própria função, sobre si, seu grupo de pertencimento e características importantes de sua profissão. Fundamentada nos pressupostos teóricos de Monereo e Badía, a identidade dos professores constitui-se, portanto, num conjunto de representações relativas à docência que podem ser agrupadas em três grandes dimensões: representações sobre o próprio papel profissional; sobre os processos instrucionais de ensino, aprendizagem e avaliação; e sobre os sentimentos desencadeados pelo exercício docente. No que compete à docência em saúde, particularmente na Enfermagem, a existência de um duplo-papel (ser enfermeiro e ser professor de enfermagem) emerge como conflito, marcando processos identitários, pois estes dependem de experiências que vão sendo construídas cotidianamente. Desse modo, os objetivos deste estudo foram: compreender as concepções dos professores sobre sua identificação, escolhas profissionais e 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; Compreender os sentimentos associados à docência na percepção de professores de enfermagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de delineamento exploratório e analítico, realizada com 18 professores de enfermagem de duas universidades, uma pública e outra privada, de um estado da região Sul do Brasil. A coleta de dados ocorreu no período de julho a setembro de 2014, por meio de entrevista semiestruturada. Para tratamento dos dados foi utilizada a codificação aberta e axial conforme proposta por Strauss e Corbin, com o auxílio do *software* Atlas ti® 7. Nesse procedimento emergiram as seguintes categorias: Representações de professores sobre suas funções: concepções e identificação profissional; Representações de professores sobre suas funções: o lugar da prática e da teoria na docência em enfermagem; Representações sobre o ensino e a aprendizagem: estratégias utilizadas na docência em enfermagem; Representações sobre os sentimentos associados à docência em enfermagem. 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. Com relação às representações sobre os sentimentos associados à docência, estes se situam, assim como as escolhas pedagógicas, em modelos internalizados, em percepções que se mesclam com aquelas advindas da enfermagem, que envolvem cuidar, maternar, estar presente, acolher e ser acolhido. Desta forma, infere-se que ensinar exige formação para compreensão do fenômeno educativo e processos identitários distantes dessa lógica, cujo eixo está na profissão de origem, gera implicações para o professor, tais como a dificuldade de realizar mudanças ou conduzir processos.

Palavras-chave: Professores de enfermagem; Identidade; Enfermagem; Docência.

LAZZARI, Daniele Delacanal. **Identity process of nursing teachers and their representations on teaching**. 2015. 177 f. Thesis (PhD in Nursing) – Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ABSTRACT

The teaching professional identity can be understood through the perception that a teacher has his own function, about themselves, their membership group and important features of their profession. Based on theoretical assumptions of Monereo and Badía, the identity of teachers is, therefore, a set of representations relating to teaching that can be grouped into three major dimensions: representations on own professional role; on teaching instructional processes, learning and assessment; and about the feelings triggered by teaching exercise. In rancing to teaching in health, particularly in nursing, the existence of a dual-role (being a nurse and being a teacher of nursing) emerges as conflict checking identity processes, as these depend on experiences that are being built every day. Thus, the objectives of this study were to understand the conceptions of teachers about their identification, career choices and training for teachers; Identify the views of teachers on the theory and practice in nursing; Analyze the strategies used by teachers in teaching in nursing; Understand the feelings associated with teaching in the perception of nursing teachers. It is a qualitative, exploratory and descriptive design, held with 18 nursing professors from two universities, one public and one private, a state in Southern Brazil. Data collection occurred from July to September 2014, through semi-structured interview. The data collected was used to open and axial coding as proposed by Strauss and Corbin, with the help of Atlas ti® software 7. In this procedure the following categories emerged: Teacher representations about its functions: concepts and professional identification; Teachers' representations of their functions: the place of practice and theory in teaching, nursing; Representations about teaching and learning: strategies used in teaching in nursing; Representations about the feelings associated with teaching in nursing. The results allowed us to understand that nursing professors have founded their identity to the art, that mixes the characteristics of this with the teaching universe, generating repercussions in their educational choices. With regard to the representations that teachers have about teaching instructional processes, traditional classes appear as the main option, even in the interpretation of that active methods are needed to reframe the school. With regard to representations of the feelings associated with

teaching, these are located, as well as pedagogical choices in internalized models, perceptions are mixed with those coming from the nursing, involving care, maternal be present, receive and be upheld. Thus, it appears that teaching requires training for understanding of educational phenomenon and distant identity processes that logic, whose axis is in the profession of origin, has implications for the teacher, such as the difficulty of making changes or drive processes.

Keywords: Nursing teachers; Identity; Nursing; Teaching.

LAZZARI, Daniele Delacanal. **Proceso de identidad de los docentes de enfermería y sus representaciones sobre la docencia**. 2015. 177 f. Tesis (Doctorado en Enfermería) – Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RESUMEN

La identidad profesional de profesores puede ser entendida a través de la percepción que un profesor tiene de su propia función, acerca de sí mismo, de su participación en el grupo y las características importantes de su profesión. Sobre la base de los supuestos teóricos de Monereo y Badía, la identidad de los profesores es, por lo tanto, un conjunto de representaciones relacionadas con la docencia que se pueden agrupar en tres grandes dimensiones: representaciones en propio rol profesional; de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación; y sobre los sentimientos provocados por el ejercicio docente. En las carreras de la docencia en salud, en particular en la enfermería, la existencia de una doble función (ser enfermera y ser profesora de enfermería) emerge como conflicto de roles, ya que estos dependen de las experiencias que se están construyendo todos los días. Los objetivos de este estudio fueron comprender las concepciones de los profesores sobre su identificación, las opciones de carrera y capacitación para los maestros; Identificar los puntos de vista de los profesores sobre la teoría y la práctica de la enfermería; Analizar las estrategias utilizadas por los profesores en la enseñanza de la enfermería; Comprender los sentimientos asociados a la enseñanza en la percepción de los profesores de enfermería. Se trata de un diseño cualitativo, exploratorio y descriptivo, realizado con 18 profesores de enfermería de dos universidades, una pública y otra privada, un estado del sur de Brasil. La recolección de datos ocurrió entre julio y septiembre de 2014, a través de entrevista semi-estructurada. Los datos recogidos se utilizó para abrir y codificación axial según lo propuesto por Strauss y Corbin, con la ayuda de Atlas software Ti® 7. En este procedimiento las siguientes categorías emergieron: representaciones de maestros sobre sus funciones: conceptos e identificación profesional; Representaciones de los profesores de sus funciones: el lugar de la práctica y la teoría en la enseñanza, enfermería; Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje: estrategias utilizadas en la enseñanza de la enfermería; Representaciones sobre los sentimientos asociados con la enseñanza de la enfermería. Los resultados nos permitieron entender que los profesores de enfermería han fundado su identidad al arte, que mezcla

las características de este con el universo enseñanza, generando repercusiones en sus opciones educativas. En cuanto a las representaciones que los docentes tienen acerca de la enseñanza, las clases tradicionales aparecen como la principal opción, incluso en la interpretación de que los métodos activos son necesarios para replantear la escuela. En cuanto a las representaciones de los sentimientos asociados con la enseñanza, estos se encuentran, así como opciones pedagógicas en modelos interiorizados, las percepciones se mezclan con los que vienen de la enfermería, que implica la atención, materner estar presente, recibir y ser acogida. La enseñanza requiere una formación para la comprensión del fenómeno educativo y la identidad distante procesa esa lógica, cuyo eje es la profesión de origen, tiene implicaciones para el profesor, como la dificultad de hacer cambios o para llevar a cabo los procesos.

Palabras claves: Profesores de Enfermería; Identidade; Enfermería; Docencia.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Quantitativo (n) dos artigos encontrados (E) e selecionados (S) após revisão integrativa por base de dados. Florianópolis, SC, 2014.....	37
Quadro 2	Publicações acerca da docência em enfermagem, segundo autores, título, país, ano, tipo de estudo, participantes e resumo dos principais resultados, 2008-2013.....	40
Quadro 3	Características dos professores quanto à titulação, instituição e função/regime de trabalho, Florianópolis/SC, 2015.....	68
Quadro 4	Processo de extração dos códigos a partir do texto das entrevistas.....	71
Quadro 5	Construção da macrofamília/categorias “Representações dos professores sobre o próprio papel” e seus respectivos códigos.....	72
Quadro 6	Resumo dos manuscritos da tese, com objetivos, categorias e subcategorias, Florianópolis/SC, 2015.....	75

LISTA DE SIGLAS

IES	Instituição de Ensino Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
ONG	Organização Não Governamental
ORUS	Observatoire International des Réformes Universitaires
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
CES	Conselho de Educação Superior
LILACS	Literatura Latino-Americana em Ciências de Saúde
SciELO	Scientific Electronic Library Online
BDENF	Bases de Dados em Enfermagem
ERIC	Education Resources Information Center
CAAE	Certificação de Apresentação para Apreciação Ética
DE	Dedicação Exclusiva
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SC	Santa Catarina
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
DAES	Diretoria de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
2. Manuscrito 1 - Docência no ensino superior em enfermagem: revisão integrativa de literatura	17
3. REVISÃO DE LITERATURA	38
3.1 Docência no Ensino Superior	38
3.2 Saberes, atitudes e valores do professor de ensino superior.....	47
3.3 Ensino na Enfermagem	51
3.4 Identidades Profissionais.....	53
4. REFERENCIAL TEÓRICO	58
5. DELINEAMENTO METODOLÓGICO	63
5.1 Tipo de pesquisa.....	63
5.2 Local do estudo e seleção dos participantes	63
5.2.1 Seleção dos participantes.....	64
5.3 Coleta dos dados.....	67
5.4 Tratamento, análise e interpretação dos dados.....	68
5.4.1 Codificação aberta.....	68
5.4.2 Codificação axial.....	69
5.5 Aspectos éticos.....	70
6. RESULTADOS	72
6.1 Manuscrito 2: Representações de professores sobre suas funções: concepções e identificação profissional	74
6.2 Manuscrito 3: Representações de professores sobre suas funções: o lugar da experiência prática e da teoria na docência em enfermagem	99
6.3 Manuscrito 4: Representações de professores sobre o ensino: estratégias utilizadas na docência em enfermagem.....	122
6.4 Manuscrito 5: Representações de professores sobre suas funções: sentimentos associados à docência em enfermagem.....	139
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
8. REFERÊNCIAS	159
APÊNDICES	168

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Parte do meu trabalho nos últimos anos quer na docência, assistência ou pesquisa, tem-se centrado no aprofundamento das questões ligadas à formação docente. O interesse por este tema especificamente, tem origem em meus variados percursos, dificuldades, alegrias e desassossegos profissionais, marcadamente presentes em meu cotidiano e que se iniciaram com o desenvolvimento da dissertação do mestrado em educação. Formei-me em Enfermagem no ano de 2001 e tive oportunidades de associar, imediatamente após minha colação de grau, duas realidades, percebidas por mim como distintas e por vezes antagônicas: ser professora de enfermagem e enfermeira assistencial. No ano de 2005, migrei da docência em cursos técnicos para o ensino superior, enquanto permanecia desenvolvendo atividades assistenciais e gerenciais na enfermagem. No ano de 2006, a investigação do mestrado em educação foi direcionada para os currículos dos cursos de graduação em enfermagem e para as inúmeras e confessas angústias sobre o fazer docente, felizmente geradas pelas aulas e parcerias com professores de outras áreas de ensino e formação.

Meu afastamento da assistência se deu de forma natural, por meio de uma profunda tomada de consciência do meu papel como educadora, professora e o tanto de possibilidades que sobreviram, paulatinamente, a partir da minha profissão de enfermeira. Contribuíram para esta decisão, igualmente, as felizes coincidências do caminho com relação à generosidade de todos que foram meus mestres ou alunos.

Questionei-me, por vezes, se era enfermeira ou professora e havia uma profunda dificuldade em afirmar-me ora como uma, ora como outra. Naquela época, emergiram questões intrínsecas à prática pedagógica que tem me interessado e sido objeto de paixão e análise nos últimos anos. Elegi assim, como pertinente, a discussão acerca do processo identitário dos professores de enfermagem, e dos estreitos e confusos limites ou aproximações entre ser professora e ser enfermeira.

No exercício da escrita, revendo os caminhos que já trilhei e venho trilhando nas redes privada e pública de ensino superior, como professora nos cursos de graduação ou pós-graduação *lato sensu*, considero distintamente importante compreender como o docente comporta-se, sendo parte do tecido acadêmico e suas tramas institucionais e na construção, ainda velada, de uma episteme que se ponha em movimento e dialogue com seus desejos, ritmos, gestos, relações, estruturas visíveis e invisíveis do conhecimento.

Esta tese tenta trazer em sua forma a tarefa intelectual de investigar a pluralidade de professores de enfermagem e as multirreferencialidades que constituem nosso profícuo universo. Dessa forma, com o cuidado que requer a temática, esse estudo se propõe a “invadir” este hiato, ainda obscuro, de compreensão de uma instância essencial e definidora do mundo docente: o processo identitário dos professores de enfermagem e suas características, cuja compreensão possivelmente tenha condições de endossar o valoroso exercício de ensinar e aprender, nos múltiplos espaços de formação em que eles se dão.

A docência universitária tem merecido papel de destaque nas pesquisas em educação, donde 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 da profissão” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.38).

Com relação aos parâmetros de uma identidade profissional, a docência universitária é percebida como um processo contraditório. No que compete aos cursos da área da saúde, particularmente a Enfermagem, vivencia-se um duplo papel: os professores são especialistas em suas áreas, mas também são professores. Este híbrido de enfermeiro e professor, precisa ser simultaneamente, um especialista e um profissional da educação envolvido no processo de ensino, que desempenha papel político e social. Para lidar com a multiplicidade do cenário universitário, o domínio específico da área deve estar presente, bem como o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, que se configuram como parte essencial do exercício docente, além da compreensão de que experiências docentes vão sendo construídas cotidianamente, sustentando um processo identitário.

A profissão docente é uma construção social, produzida, portanto, por atores sociais e, frente ao atual modelo de sociedade e seus paradigmas emergentes, tem seu eixo estruturador assentado nas práticas pedagógicas e no fazer cotidiano destes atores sociais. Para tanto, a compreensão, análise e descoberta de sentidos sobre ser professor e o reconhecimento dos diferentes lugares que este ocupa são desafios que se mostram pertinentes e necessários e se estabelecem pela necessidade de investimentos na formação profissional destes sujeitos (ZABALZA, 2004).

Neste contexto, a identidade do docente universitário e a natureza de seu trabalho têm sido objeto de estudos (PIMENTA, 1996; LUDKE;

BOING, 2004; ACÁCCIO, 2005; GONZALES; MONEREO, 2012) que buscam ressignificar o trabalho do professor com vistas a oferecer uma nova percepção a respeito da identidade. No que compete à construção de uma identidade para *ser* professor e as maneiras de ser e de estar na profissão, os valores pedagógicos, a forma como estes são construídos e professados e em que esfera se dá essa construção, também devem ser considerados como fatores constituintes do processo identitário profissional.

Em função destes pressupostos, concebe-se a docência como uma atividade marcada por conhecimentos, atitudes, expectativas e condicionadas pelas histórias de vida dos professores, além de ser fortemente influenciada pelo local onde o ensino se dá (BACKES; MOYA; PRADO, 2011). Isto acaba por favorecer um processo identitário subsidiado por discursos externos e internos (sociedade e professores enquanto grupo) que é tomado como verdade e assumido por todos como uma representação do que é 'ser professor', corroborando para forjar maneiras de 'ser' docente, sem que exista necessariamente um processo de conscientização do sujeito acerca da constituição de sua própria identidade.

Para a compreensão de uma identidade docente deve ser considerada ainda, a natureza do conhecimento e os saberes que devem ser mobilizados para o ato de ensinar. Em se tratando do ensino específico na área das ciências da saúde, há que se repensar a docência nos cursos de graduação em enfermagem a fim de compreender quem é o sujeito que ensina, sobre o que ele fala, em que bases ele sustenta o sucesso de sua atividade como professor, que relações constrói e com o que elas estão identificadas. Outras possibilidades ainda se encerram nos espaços da docência, do ponto de vista das atividades de pesquisa e de extensão (projetos de pesquisa aplicada, consultorias, assessorias técnicas e profissionais, cursos, etc.), contribuindo fortemente para o estabelecimento de uma identidade docente, ainda que velada, que pode ser descortinada nos discursos dos sujeitos.

A necessidade se assenta, cada vez mais, na conjunção de um professor especialista em sua área de conhecimento e igualmente conhecedor e difusor dos processos de ensinar e aprender. A invisibilidade da formação pedagógica destes sujeitos reflete a subvalorização, a menoridade e o silenciamento da atividade pedagógica dos professores (VIEIRA, 2011).

A docência no ensino superior em Enfermagem não pode ser considerada uma profissão, por não possuir elementos legitimadores para tal, mas um ofício ou semi-profissão, cuja profissionalidade exige a

compreensão de que a tarefa da universidade é formativa e comporta, por conseguinte, conhecimentos específicos necessários ao seu desenvolvimento (ZABALZA, 2004), contrapondo-se à ideia de que “ensinar se aprende ensinando” (visão não profissional da docência).

Diante destas considerações, refletir sobre os processos identitários oferece inúmeras possibilidades analíticas. Percebe-se, em parte, um esgotamento do debate sobre identidades, pois é algo considerado como de difícil definição, com múltiplos significados e controvérsias não resolvidas. Por outra parte, as inquietações relativas à compreensão estrutural do universo da docência em enfermagem, materializa o desejo de refletir sobre as dificuldades percebidas no cotidiano dos professores. Não se pretende aqui, construir teorias acerca da identidade dos professores de enfermagem, mas avançar nas análises reflexivas compreendendo parte das ambivalências expressas e fronteiras invisíveis entre ser professor de enfermagem e ser enfermeiro.

Monereo e Badía (2011), com base nos estudos de Beijaard, Verloop e Vermunt (2000), tomam a identidade docente como um conjunto de representações relativas à docência que um professor tem de si mesmo (autorrepresentações), retrucadas como resposta a perguntas existenciais que ele faz a si mesmo, tais como “quem sou como professor?”, “porque faço o que faço?”, etc. Para dar conta do que compõe a identidade de um docente, Monereo e Badia (2011) agruparam as representações em três conjuntos: aquelas que o professor tem sobre sua função docente (dentre quatro grandes áreas possíveis: professor especialista em sua temática, pesquisador, profissional em sua área de competência – paralela à atividade de professor, e a de gestor/diretor/reitor); representações sobre o ensino e a aprendizagem (estratégias de ensino, procedimentos e quando utilizá-los) e sobre os sentimentos que associa à docência (desencadeados pela motivação, pelas relações sociais com os alunos e pela competência docente autopercebida).

Dentro deste contexto, esta proposta está inserida na linha de pesquisa Formação e desenvolvimento docente na saúde e na Enfermagem (Área de Concentração: Educação e Trabalho em Saúde e Enfermagem) e trata-se de um estudo situado no âmbito da compreensão de identidades, traduzido na intencionalidade de compreender um sujeito que não se constitui sozinho, que possui experiências vividas, reforçadas e endossadas por um grupo social. Desta forma, questiona-se: Quais são as representações sobre a docência que conformam o processo identitário de professores de enfermagem?

Diante deste questionamento, defendo a **TESE de que o professor de enfermagem possui seu processo identitário fundamentado na Enfermagem (especialidade), em que se mesclam as características desta com o universo docente, gerando repercussões em suas escolhas pedagógicas.** O objetivo geral deste estudo foi **compreender as representações sobre a docência de professores de enfermagem.** Como objetivos específicos, propôs-se: **Compreender as concepções dos professores sobre sua identificação, escolhas profissionais e 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; Compreender os sentimentos associados à docência na percepção de professores de enfermagem.**

Para isso, fundamenta-se nos estudos de Monereo e Badía (2011) acerca dos processos identitários docentes, cujo interesse, dentre outros tantos, é pensar novas propostas formativas, por meio de análises e reflexões conscientes sobre as concepções, emoções e estratégias.

2. Manuscrito 1 - Docência no ensino superior em enfermagem: revisão integrativa de literatura

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM ENFERMAGEM: REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA¹

TEACHING IN HIGHER EDUCATION IN NURSING: REVIEW LITERATURE INTEGRATIVE

ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ENFERMERÍA: REVISIÓN INTEGRADORA

RESUMO

Este estudo objetivou analisar o conhecimento produzido sobre docência no ensino superior em enfermagem. Realizou-se uma revisão integrativa de literatura de artigos completos disponíveis nas bases de dados LILACS, SciELO, BDNF e ERIC, por meio dos descritores “docentes de enfermagem” *and* “prática do docente de enfermagem” e das palavras-chave “docência em enfermagem” *or* “ensino em enfermagem” *and* “professores de enfermagem” *and* “saberes docentes”, em português, inglês ou espanhol, publicados 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. Constatou-se que existem inúmeros hiatos para compreensão da atividade docente na enfermagem. As preocupações identificadas podem oferecer subsídios para a compreensão do universo docente e as concepções sobre ser professor na enfermagem.

Palavras-chave: Docentes de enfermagem. Prática do docente de enfermagem. Ensino.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the knowledge produced about teaching in higher education in nursing. We conducted an integrative review of complete articles literature available in the databases LILACS, SciELO,

¹ LAZZARI, Daniele Delacanal; MARTINI, Jussara Gue; BUSANA, Juliano de Amorim. Docência no ensino superior em enfermagem: revisão integrativa de literatura. Rev. Gaúcha Enferm. [online]. 2015, vol.36, n.3, pp. 93-101. ISSN 1983-1447. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2015.03.49670>

BDENF and ERIC through the descriptors "nursing faculty" and "practice of nursing faculty" and keywords "teaching in nursing" or "education in nursing" and "nursing teachers" and "teaching knowledge" in Portuguese, English or Spanish, published between January 2008 and November 2013. We identified 31 articles. The data gave the following themes: Training for teaching, roles conflict: being a nurse and being a teacher and teaching organization. It was found that there are numerous gaps in understanding the teaching activity in nursing. The concerns identified may offer subsidies for understanding the universe and the teaching conceptions of being a teacher in nursing.

Keywords: Faculty, nursing. Nursing faculty practice. Teaching.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar el conocimiento producido sobre la enseñanza en la educación superior en enfermería. Se realizó una revisión integradora de los artículos completos literatura disponible en las bases de datos LILACS, SciELO, BDENF y Eric a través de los descriptores "facultad de enfermería" y "la práctica de la facultad de enfermería" y las palabras clave "la enseñanza en enfermería" o "la educación en enfermería" y "profesores de enfermería" y "conocimiento enseñanza" en Portugués, Inglés o español, publicados entre enero de 2008 y noviembre de 2013. Se identificaron 31 artículos. Los datos dieron los siguientes temas: Capacitación para la enseñanza, el conflicto papeles: ser enfermera y ser una organización docente y la enseñanza. Se encontró que existen numerosas lagunas en la comprensión de la actividad docente en enfermería. Las preocupaciones identificadas pueden ofrecer subsidios para la comprensión del universo y de las concepciones pedagógicas de ser un maestro en la enfermería.

Palabras clave: Docentes de enfermería. Práctica del docente de enfermería. Enseñanza.

INTRODUÇÃO

Embora seja possível observar mudanças no cenário da docência no ensino superior em enfermagem, tradicionalmente, os bacharéis exercem atividades da docência mesmo na ausência de qualquer formação pedagógica. A formação do docente em enfermagem é atividade ainda em vias de compreensão e estruturação.

O elemento chave para o desenvolvimento da docência universitária é, sem dúvida alguma, o professor. Este, frequentemente, tem seu processo identitário alicerçado em sua especialidade, produção

científica ou outras atividades geradoras de mérito acadêmico (ZABALZA, 2004), sem exigências formais sobre suas habilidades para o ensino em sala de aula ou compreensão desse universo (SCHÖN, 2000).

Os professores universitários não costumam identificar-se com a docência, mas sim, com sua área profissional. Nas escolas privadas, é tida como forma de complementação salarial, haja vista boa parte de o corpo docente ser contratada em tempo parcial e manter atividades profissionais na assistência. Nas escolas públicas, cujo tempo de dedicação, é, frequentemente, integral, é igualmente secundária no sentido da centralidade estar deslocada para as ações de pesquisa, sendo o mérito acadêmico um fator definidor de status docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008).

Estudos sobre o que compõe os saberes do professor incorporam as mais variadas perspectivas que vão desde o seu comportamento (ALVES, 2007; GUBERT; PRADO, 2011), forma de ensinar (MACHADO; FERNANDES, 2013), até outras relacionadas à sociologia das profissões, pensando sua estrutura e condições de trabalho (BORGES; TARDIF, 2001; RODRIGUES; SOBRINHO, 2008). Com relação à enfermagem estes estudos ainda são incipientes, indicando um vasto campo de pesquisas que endossem a qualificação docente, o processo de ensino e a própria formação em enfermagem.

No cenário destes estudos, variados termos têm sido explorados e conceitos, tais como professor reflexivo, prática-reflexiva, saberes docentes, competências, etc, incorporaram-se aos debates (ALVES, 2007).

Diante da diversidade de situações vivenciadas pelo docente de enfermagem, bem como a duplicidade de seu papel, deste modo, questiona-se: quais foram os conhecimentos produzidos sobre docência no ensino superior de Enfermagem? Para tanto, o objetivo deste estudo foi analisar o conhecimento produzido sobre a docência no ensino superior em enfermagem.

MÉTODO

Para a realização deste estudo optou-se pela revisão integrativa da literatura, constituída por seis etapas: identificação do problema, estabelecimento de critérios de inclusão/exclusão (seleção da amostra), definição das informações a serem extraídas dos artigos selecionados, análise das informações, interpretação dos resultados e apresentação da revisão (GANONG, 1987).

Esta investigação teve início após consultas às bases de dados LILACS (Literatura Latino-Americana em Ciências de Saúde), SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), BDENF (Bases de Dados em Enfermagem) e ERIC (*Education Resources Information Center*) (esta última, incluída por ser a maior base de dados sobre assuntos relacionados à educação no mundo), por meio de descritores e palavras-chave (Quadro 1).

Quadro 1 - Quantitativo (n) dos artigos encontrados (E) e selecionados (S) após revisão integrativa por base de dados. Florianópolis, SC, 2014

Bases de dados	Palavras-chave		Descritores	
		“docência em enfermagem” <i>or</i> “ensino em enfermagem” <i>and</i> “professores de enfermagem” <i>and</i> “saberes docentes”; “teaching in nursing” <i>or</i> “nursing education” <i>and</i> “professor of nursing” <i>and</i> “teaching knowledge”; “conocimiento de la enseñanza” <i>or</i> “educación em enfermería” <i>or</i> “enseñanza de la enfermería” <i>and</i> “profesor de la enfermería” <i>and</i> “conocimiento docente”.		“docentes de enfermagem” <i>and</i> “prática do docente de enfermagem” “docentes de enfermería” <i>and</i> “práctica del docente de enfermería” “faculty nursing” <i>and</i> “nursing faculty practice”
	Encontrados	Selecionados	Encontrados	Selecionados
LILACS	121	-	06	02
SCIELO	893	19	94	05
BDENF	22	04	04	01
ERIC	08	-	-	-
	Total encontrado: 1044		Total encontrado: 104	
	Total selecionado: 23		Total selecionado: 08	
	Total encontrado: 1148			
	Total selecionado: 31			

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

Para guiar a presente revisão, formulou-se a seguinte questão norteadora: quais foram os conhecimentos produzidos sobre docência no ensino superior de Enfermagem? Os critérios para inclusão das publicações neste estudo foram: artigos disponíveis eletronicamente na íntegra, sobre o tema proposto; artigos publicados em português, espanhol e inglês, no período de janeiro de 2008 a novembro de 2013, referentes à temática em questão. Excluíram-se deste estudo editoriais, cartas, artigos de opinião, comentários, ensaios e notas prévias, bem como as publicações duplicadas em mais de uma base de dados, teses, dissertações e manuais.

A análise e interpretação dos dados foram realizadas após tradução e leitura dos artigos, por meio das seguintes etapas: 1) identificação da hipótese ou questão norteadora –elaboração de uma problemática pelo pesquisador de maneira clara e objetiva, seguida da busca pelos descritores ou palavras-chaves; 2) seleção da amostragem – determinação dos critérios de inclusão ou exclusão, momento de estabelecer a transparência para que proporcione profundidade, qualidade e confiabilidade na seleção; 3) categorização dos estudos – definição quanto à extração das informações dos artigos revisados com o objetivo de sumarizar e organizar tais informações; 4) avaliação dos estudos – análise crítica dos dados extraídos; 5) discussão e interpretação dos resultados – comparação e fundamentação dos principais resultados com o conhecimento teórico e avaliação quanto sua aplicabilidade; 6) apresentação da revisão integrativa e síntese do conhecimento – informações de cada artigo revisado de maneira sucinta e sistematizadas demonstrando as evidências encontradas (GANONG, 1987).

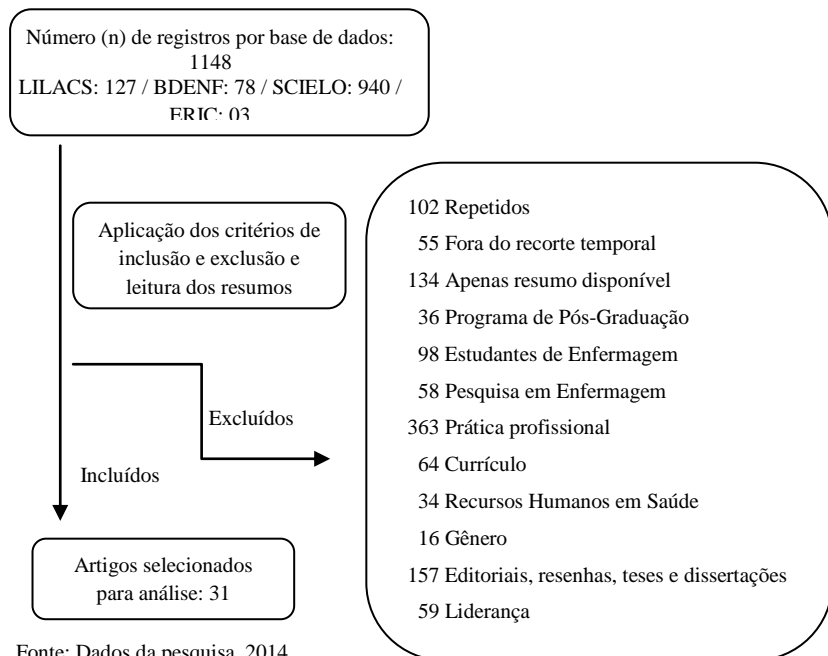
A coleta de dados foi desenvolvida entre os meses de janeiro e fevereiro de 2014. Os dados extraídos foram organizados em planilhas em ordem numérica crescente, no programa Microsoft Excel 2007, de acordo com: ano de publicação, título, autores, periódico, país de origem do estudo, tipo/abordagem do estudo e principais aspectos ou resultados. Quanto aos aspectos éticos, foram respeitados os direitos autorais e o conteúdo, não havendo modificação destes em benefício da revisão.

RESULTADOS

Identificou-se 1.148 artigos que, após leitura na íntegra e submissão aos critérios de inclusão e de exclusão, resultaram em 31. Do total, 728 não possuíam aderência à temática, 102 encontravam-se repetidos, 55 estavam fora do recorte temporal, 106 disponíveis apenas

em resumo e 157 consistiam em editoriais, resenhas, dissertações ou teses (Figura 1).

Figura 1. Diagrama do resultado da aplicação dos filtros de busca, limites e critérios para inclusão dos artigos.



As bases de dados SCIELO e LILACS revelaram o maior número de produções encontradas. O baixo número de produções nas bases BDENF e ERIC destaca a escassez de produção científica sobre o tema na área da enfermagem. Com relação à combinação dos descritores, esta não foi efetiva para o rastreamento das publicações quanto às palavras-chave (Quadro 1). Este resultado pode ser atribuído ao número reduzido de descritores disponíveis sobre o tema.

Destaca-se o número de produções no Brasil, com 14 artigos; Reino Unido, EUA e Austrália, com quatro artigos cada (Quadro 2). Espanha, Tailândia, China, Chile e Portugal aparecem cada um, com um artigo. Quanto ao ano de publicação, percebe-se expressividade

numérica no ano de 2010, com 16 artigos publicados (no ano anterior, 2009, aparecem quatro artigos publicados). Nos anos seguintes, percebe-se diminuição gradativa dos artigos: 2011 aparecem seis artigos; 2012, três artigos; 2013, dois artigos. Não foram encontrados artigos referentes ao ano de 2008 que se adequassem aos parâmetros propostos.

Para a avaliação dos artigos, levaram-se em consideração suas semelhanças, tendo como intenção organizar e sumarizar as informações de maneira concisa, analisar questões que podem ser utilizadas na avaliação crítica dos estudos selecionados, como: questão de pesquisa, a base para a questão da pesquisa, estruturação e relevância da questão de pesquisa, metodologia do estudo e a adequação dos sujeitos à questão da pesquisa⁽¹⁰⁾.

Quadro 02 - Publicações acerca da docência em enfermagem, segundo autores, título, país, ano, tipo de estudo, participantes e resumo dos principais resultados, 2008-2013.

Autores	Título	Tipo de Estudo	Participantes	Principais aspectos /resultados
(1) Halcomb, Andrews, Peters, Salamonson, Jackson, 2010.	Casualisation of the teaching workforce: Implications for nursing education (EUA)	Qualitativo. Revisão Integrativa	-	O emprego de professores temporários contribui para a precarização do ensino superior.
(2) Backes, Marinho, Costenaro, Nunes, Rupolo, 2010.	Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo (Brasil)	Qualitativo PCA	Discentes e docentes de um curso de enfermagem	O docente do ensino superior na enfermagem necessita desenvolver habilidade didática, descobrir e potencializar diferenças.
(3) Bettancourt, Muñoz, Merighi, Santos, 2011.	Nursing teachers in clinical training areas: a phenomenological focus (Chile)	Qualitativo Fenomenologia	Professores de Enfermagem	A integração docente/ assistencial é elemento facilitador do processo ensino/ aprendizagem.

(4) Bulman, Lathlean, Gobbi, 2012.	The concept of reflection in nursing: Qualitative findings on student and teacher perspectives (RU)	Qualitativo. Etnográfica interpretativa	Acadêmicos e professores de enfermagem	Professores e alunos reflexivos dão sentido à prática
(5) Allan, Smith, 2010	Are pedagogies used in nurse education research evident in practice? (Reino Unido)	Reflexão	-	A falta de conhecimento sobre as práticas pedagógicas e formas de aprendizagem compromete a atuação dos professores de enfermagem.
(6) Rocha, Pereira, Amorim, Andrade, Dantas, 2010.	Métodos e técnicas de ensino utilizados por docente de enfermagem do ensino superior (Brasil)	Qualitativo. Exploratório. Descritivo.	Professores de Enfermagem	Os docentes investigados se utilizam dos métodos e técnicas de caráter individualizante, destacando-se as aulas expositivas.
(7) Pereira, Chaouchar, 2010.	Identificação de novas práticas pedagógicas na percepção dos docentes de um curso de enfermagem (Brasil)	Qualitativo. Grupo Focal	Professores de Enfermagem	Aponta mudanças no contexto da formação indicando que professores estão repensando suas estratégias pedagógicas.
(8) Ribeiro, Ciampone, 2010.	Aplicabilidade do pensamento complexo à prática pedagógica no ensino de graduação em enfermagem (Brasil)	Qualitativo. Reflexão	-	Questiona se o professor é que ensina ou as pessoas simplesmente aprendem, a despeito deste.

(9) Backes, Moyá, Prado, 2011.	Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem (Brasil)	Qualitativo Exploratório Descritivo	Professores de Enfermagem	Necessidade de contemplar, na formação inicial, aspectos pedagógicos.
(10) Pereira, 2010.	Entre a dominação simbólica e a emancipação política no Ensino Superior em Enfermagem (Brasil)	Qualitativo. Reflexão	-	A emergência de competências formais, éticas e políticas depende, em grande parte, da prontidão e competências dos docentes.
(11) Forbes, 2010.	Clinical teachers' approaches to nursing (Austrália)	Qualitativo. Fenomenologia	Enfermeiros clínicos atualmente professores	Professores focados ou no paciente ou na pesquisa.
(12) Klunklin, Sawasdisingha, Viseskul, Funashima, Kameoka, Nomoto, Nakayama, 2011.	Role model behaviors of nursing faculty members in Thailand (Tailândia)	Qualitativo Exploratório Descritivo	Professores de Enfermagem	Mostra o valor da prática de enfermagem para a docência
(13) Salamonson, Halcomb, Andrew, Peters, Jackson, 2010.	A comparative study of assessment grading and nursing student's: perceptions of quality in sessional and tenured teachers (Australia)	Quantitativo. Estudo comparativo	Alunos da licenciatura	Os estudantes avaliaram positivamente professores temporários em comparação aos efetivos.
(14) Corral-Mulato, Bueno, Franco, 2010.	Docência em enfermagem: insatisfações e indicadores desfavoráveis	Qualitativo. Exploratório. Descritivo.	Professores de enfermagem	Excesso de atividades desenvolvidas pelos educadores,

	(Brasil)			excessiva carga horária de aulas e orientações, entre outros.
(15) Prado, Leite, 2010.	Compreendendo as intenções das ações de um corpo docente multiprofissional em um curso de graduação em enfermagem (Brasil)	Qualitativo Fenomenologia	Professores de Enfermagem	Preocupação dos docentes com a sua formação didático-pedagógica.
(16) González, Font, 2012.	The nurse teacher. Construction of a new professional identity (Espanha)	Qualitativa, descritiva. Interpretativa	Professores de enfermagem	Enfermeiros enfrentam novo papel como professores, visando à construção de uma nova identidade.
(17) Mafra, Souza, Fernandes, Correia, Penna, 2013.	Projeto político-pedagógico: fragilidades e potencialidades vividas por docentes universitários de enfermagem (Brasil)	Qualitativo Exploratório Descritivo	Professores de Enfermagem	Posturas inflexíveis dos docentes e a imaturidade dos discentes frente a propostas.
(18) Andrew, Halcomb, Jackson, Peters, Salamonson, 2009.	Sessional teachers in a BN program: Bridging the divide or widening the gap? (EUA)	Quali Quantitativo	Professores temporários	A precarização do trabalho acadêmico resultou em um aumento de professores temporários, que por sua vez, acreditam valorizar a formação experiencial.

(19) Jackson, Peters, Andrew, Salamonson, Halcomb, 2011.	“If you haven't got a PhD, you're not going to get a job”: The PhD as a hurdle to continuing academic employment in nursing (Australia)	Qualitativo. Exploratório. Descritivo.	Professores temporários e permanentes.	Doutorado percebido como obstáculo à empregabilidade docente.
(20) Ferreira, Fernandes, Prado, Baptista, Freitas, Bonini, 2009.	Prazer e sofrimento no processo de trabalho do enfermeiro docente (Brasil)	Qualitativo Exploratório e descritivo.	Professores de IES privadas	Sentimentos de prazer e sofrimento decorrentes das relações ambíguas no processo de trabalho dos docentes.
(21) Figueiredo, Afonso, 2010.	Docentes de enfermagem em Portugal: a realidade dos professores em regime de dedicação exclusiva (Portugal)	Quantitativo. Documental	Fichas com informações sobre os docentes	Necessidade de construção individual da formação com repercussão no grupo profissional.
(22) Corral-Mulato, 2010.	Enfermagem tradicional, atual e do futuro: a visão de docentes de enfermagem (Brasil)	Quali Quantitativa.	Professores de enfermagem	O docente de enfermagem tem visão tradicional do ensino e da enfermagem, ligada à caridade e ao modelo biomédico.
(23) Adams, 2011.	Exploring dual professional identities, the role of the nurse tutor in higher education in the UK: role complexity and tensions (RU)	Qualitativo. Revisão de Literatura	Artigos de 1960 a 2009	Necessidades de status profissional. As tensões e as complexidades entre o papel de educador e o de enfermeira.

(24) Gu, While, Chen, Barriball, Gu, 2011.	Nurse teachers' working lives: a questionnaire survey of nursing schools in Mainland China (China)	Quantitativo. Estudo transversal	Professores de Enfermagem	Insatisfações com salários e oportunidades de promoção.
(25) Mckenna, Wellard, 2009.	Mothering: an unacknowledged aspect of undergraduate clinical teachers' work in nursing (Austrália)	Qualitativo. Exploratório Descritivo	Professores de Enfermagem	Discursos maternos surgiram de maneira predominante na descrição das relações dos professores com os alunos
(26) Johnson-Farmer, Frenn, 2009.	Teaching excellence: what great teachers teach us (EUA)	Qualitativo. Exploratório. Descritivo	Professores de Enfermagem	Para se tornar bom professor é necessária a compreensão das necessidades do estudante.
(27) Guimarães, Viana, Matos, Carvalho, Baroni, 2013.	O valor verdade no ensino da enfermagem: um estudo fenomenológico (Brasil)	Qualitativo Fenomenologia	Professores de Enfermagem	O ato de educar assume papel de destaque frente à formação profissional
(28) Ferreira, Pereira, Xavier, 2012.	A formação contínua e o desenvolvimento de competências no professor (Brasil)	Qualitativo. Reflexão.	-	Formação contínua e desenvolvimento profissional do professor como um processo pessoal, contínuo e sistemático.
(29) Forbes, Hickey, White, 2010.	Adjunct faculty development: reported needs and innovative solutions (EUA)	Qualitativo. Exploratório. Descritivo.	Professores de Enfermagem	A escassez de docentes em tempo integral pode coibir a necessária expansão dos cursos de graduação.

(30) Madeira, Lima, 2010.	O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras do curso de enfermagem da Universidade Federal do Piauí (Brasil)	Qualitativo. História Oral.	Professores de enfermagem	Necessidade de formação específica para exercer a docência.
(31) Smith, Allan, 2010.	“We should be able to bear our patients in our teaching in some way”: Theoretical perspectives on how nurse teachers manage their emotions to negotiate the split between education and caring practice (Reino Unido)	Qualitativo. Exploratório. Descritivo	Professores de Enfermagem	Os enfermeiros docentes distanciaram-se dos pacientes. Incerteza sobre o papel do professor.
(32) Halcomb, Andrews, Peters, Salamonson, Jackson, 2010.	Casualisation of the teaching workforce: Implications for nursing education (EUA)	Qualitativo. Revisão Integrativa	-	O emprego de professores temporários contribui para a precarização do ensino superior.

Fonte: Dados da pesquisa, 2014.

DISCUSSÃO

Com base nos materiais analisados, foi possível apontar questões importantes a serem relatadas sobre docência em enfermagem. A discussão dos resultados divide-se em três grandes eixos oriundos da categorização dos estudos prevista nos pressupostos metodológicos da Revisão Integrativa de Literatura (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008): Formação para a docência, Conflito de papéis: ser enfermeiro e ser professor e Organização do trabalho docente.

Formação para a docência

Para se tornar bom professor é necessária a compreensão das necessidades dos estudantes e o desenvolvimento de atitudes que facilitem a aprendizagem, tornando o processo agradável (HALCOMB et al, 2010).

A identificação dos professores de enfermagem se faz pelo saber prático ou experiencial, pois estes se autodefinem como profissionais de sala de aula que, para ensinar, necessitam de um fazer pedagógico (BACKES et al, 2010; BETTANCOURT et al, 2011).

Há ampla necessidade de fomento de novas e variadas pedagogias a serem utilizadas como base para o ensino (BULMAN; LATHLEAN; GOBBI, 2012), pois ainda utilizam-se métodos e técnicas de caráter individualizante, com destaque para a aula expositiva (ALLAN; SMITH, 2010). A apropriação positiva das características individuais dos alunos fortalece o processo de aprendizagem (BACKES et al, 2010; PEREIRA; CHAOUCHAR, 2010; RIBEIRO; CIAMPONE, 2010).

Evidenciou-se 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 (BACKES; MOYÁ; PRADO, 2011; PEREIRA, 2010).

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.

Conflito de papéis: ser enfermeiro e ser professor

Um dos principais aspectos encontrados na literatura diz respeito à pluralidade das atividades dos professores de enfermagem. A consciência dessa abordagem complexa se faz necessária, bem como a promoção da integração entre os enfermeiros assistenciais e os professores de enfermagem a fim de facilitar o processo de ensino-aprendizagem (FORBES, 2010; KLUNKLIN et al, 2011).

Em contrapartida, se faz presente uma visão tradicional não apenas do ensino, mas também da profissão, ainda fortemente ligada ao caráter biomédico e às ações caritativas (SALAMONSON, 2010; CORRAL-MULATO; BUENO; FRANCO, 2010).

A não profissionalização ou a docência como um fazer secundário desvaloriza a ação docente e é motivo de descontentamentos pessoais e profissionais (ALLAN; SMITH, 2010; PRADO; LEITE, 2010; GONZÁLEZ; FONT, 2012).

Discursos ditos maternos surgiram de maneira predominante na descrição das relações de professores com alunos, principalmente nos espaços da prática de enfermagem, através de gestos de carinho, proteção, apoio, orientação e exigência de um comportamento disciplinar (MCKENNA; WELLARD, 2009; JOHNSON-FARMER; FRENNE, 2009). Os comportamentos maternos estão próximos às representações sociais da enfermeira, repletas de idealizações e estereótipos (mãe, religiosa, símbolo sexual, auxiliar, sem vida social por necessária dedicação completa à profissão, profissional subalterna, etc) (JÚNIOR, 2008).

Em contrapartida, a imaturidade dos discentes frente às propostas de ensino estão entre os aspectos que modificam o comportamento dos docentes, fazendo-os, por vezes, adotar posturas percebidas como inflexíveis, relativas a cobranças por atrasos, descumprimentos de acordos, desatenção em sala de aula, entre outros (MAFRA et al, 2013).

As relações de afeto são parte importante do cotidiano do professor e constituem o imaginário dos alunos que, ao deparar-se com os cuidados aos pacientes, sentem emergir situações vividas em suas histórias pessoais, tais como enfermidades em familiares próximos.

O professor não deve se furtar de compreender as emoções e promover sua prática de maneira amorosa, embora o “ensino de colorido emocional” seja considerado um “hóspede raro” (VYGOTSKY, 2001) para professores cujo esquema mental permanece na lógica das especialidades e do modelo biomédico. Desta forma, as idealizações presentes nas relações entre professores e alunos revelam-se significativas no universo do ensino da enfermagem.

Nos cenários em que há dedicação exclusiva à docência, outro fator presente é o distanciamento de parte dos professores da assistência e, conseqüentemente, dos pacientes (SALAMONSON et al, 2010).

A relação estabelecida com estes pode transitar entre a indiferença, a hostilidade e o afeto, e ajuda a construir o imaginário discente sobre o cuidado. Em contrapartida, nos cenários em que a dedicação exclusiva à docência não se faz presente, geralmente

universidades privadas ou públicas em que não há irrestrita exigência de dedicação exclusiva, a aproximação com a prática assistencial torna-se fator de valorização do professor por parte dos alunos.

Organização do trabalho docente

O aumento do número de professores temporários ou substitutos, especialmente nas universidades públicas, tem como resultado a precarização do trabalho. Estes acreditam que contribuem com o processo de ensino aprendizagem, pois trazem a realidade para o ensino, privilegiando o conhecimento experimental (ANDREW et al, 2009; JACKSON et al, 2011; GUIAMARÃES et al, 2013; FERREIRA; PEREIRA; XAVIER, 2012).

Em relação ao cotidiano de trabalho, os professores apontam sentimentos de prazer e sofrimento e evidenciam as condições e a organização do trabalho como elementos que podem potencializar tais sentimentos (FERREIRA et al, 2009; FIGUEIREDO; AFONSO, 2010; FORBES; HICKEY; WHITE, 2010).

Contribuem negativamente para o trabalho docente o excesso de atividades; exigências dos órgãos de fomento; necessidade constante de atualização; reuniões; excessiva carga horária de aulas, orientações de trabalhos científicos; preparo de avaliações; participação em bancas examinadoras e comissões; publicações de artigos; entre outro (FIGUEIREDO; AFONSO, 2010; CORRAL-MULATO, 2010).

A escassez de docentes de enfermagem em regime de trabalho em tempo integral em países da Europa tem contribuído para a tímida expansão dos cursos de graduação (FORBES, 2010; ADAMS, 2011; GU et al, 2011; MADEIRA; LIMA, 2010; SMITH; ALLAN, 2010).

Em contrapartida, no Brasil esta realidade se apresenta de maneira diferenciada, visto que são realidades distintas. Entre os anos de 1999 e 2011, o crescimento de cursos de graduação no país foi da ordem de 754%, com expressiva vantagem dos cursos privados, onde não há exigência de trabalho em tempo integral (FERNANDES et al., 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o conhecimento produzido sobre a docência em enfermagem pode-se perceber que este situa-se entre compreender: os elementos constituintes do universo professoral mediante ausência de formação pedagógica; a existência de conflitos entre ser professor e ser enfermeiro, com particular elogio ao saber experiencial; e a organização

do trabalho docente, cujas dificuldades também pode ser atribuídas à ausência de uma compreensão pedagógica e fatores externos, tais como políticas públicas de contratação e regime de trabalho. As atuais perspectivas de formação colocam os processos reflexivos na centralidade do exercício docente. Apesar das limitações presentes neste estudo, advindas, sobretudo, do baixo número de produções encontradas, as evidências citadas podem ser úteis às discussões sobre o tema, bem como, o desenvolvimento de futuras pesquisas que abordem o processo identitário dos docentes de enfermagem, os saberes necessários à docência e os sentimentos dos professores, dentre outros, poderá ratificar ou refutar os achados deste estudo.

REFERÊNCIAS

ADAMS, R. Exploring dual professional identities, the role of the nurse tutor in higher education in the UK: role complexity and tensions. *Journal of Advanced in Nursing*, Reino Unido, v. 67, n. 4, p. 884-892. 2011.

ALLAN, H.; SMITH, P. Are pedagogies used in nurse education research evident in practice? *Nurse Education Today*, Reino Unido, v. 30, p. 476-579. 2010.

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

ANDREW, S. et al. Sessional teachers in a BN program: bridging the divide or widening the gap? *Nurse Education Today*, Reino Unido, v. 30, n. 5, p. 453-7. 2010.

BACKES, D. S. et al. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 63, n. 3, p. 421-426. 2010.

BACKES, V. M. S.; MOYÁ, J. L. M.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. *Revista Latino-America de Enfermagem*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 421-8. 2011.

BETTANCOURT, L. et al. O docente de enfermagem nos campos de prática clínica: um enfoque fenomenológico. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, São Paulo, v. 19, n. 5, p. 1197-1204. 2011.

BORGES, C. M. F.; TARDIF, M. Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 11-26. 2001.

BULMAN, C.; LATHLEAN, J.; GOBBI, M. The concept of reflection in nursing: qualitative findings on student and teacher perspectives. *Nurse Education Today*, Reino Unido, v. 32, n. 5, p. 08-13. 2012.

CORRAL-MULATO, S. Enfermagem tradicional, atual e do futuro: a visão de docentes de enfermagem. *Revista de Enfermagem da UERJ*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 572-577. 2010.

CORRAL-MULATO, S.; BUENO, S. M. V.; FRANCO, D. M. Docência em enfermagem: insatisfações e indicadores desfavoráveis. *Revista Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 23, n.6, p. 769-774. 2010.

FERREIRA, E. M. et al. Prazer e sofrimento no processo do trabalho do enfermeiro docente. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 1292-1296. 2009.

FERREIRA, R. M. F.; PEREIRA, M. M. N.; XAVIER, S. M. M. A formação contínua e o desenvolvimento de competências no professor. *Revista de Enfermagem da UFPE*, Pernambuco, v. 6, n. 9, p. 2298-306. 2012.

FIGUEIREDO, A. S.; AFONSO, N. Docentes de enfermagem em Portugal: a realidade dos professores em regime de dedicação exclusiva. *Cadernos de Saúde*, Portugal, v. 3, n. 2, p. 53-64. 2010.

FERNANDES, J. D. et al. Expansão da educação superior no Brasil: ampliação dos cursos de graduação em enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 678-678. 2013.

FORBES, H. Clinical teachers' approaches to nursing. *Journal of Clinical Nursing*, v. 19, n. 5, p. 785-793. 2010.

GANONG, L. H. Integrative review of nursing research. *Research Nursing Health*, v. 10, n. 1, p. 1-11. 1987.

GONZÁLEZ, M.; FONT, C. M. The nurse teacher: construction of a new professional identity. *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, v. 30, n. 3, p. 398-405. 2012.

GU, L. et al. Nurse teachers' working lives: a questionnaire survey of nursing schools in Mainland China. *International Nursing Review*, v. 58, n. 4, p. 505-511. 2011.

GUBERT, E.; PRADO, M. L. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. *Revista Eletronica de Enfermagem [Internet]*. [citado 2014 jan. 16]; v. 13, n. 2, p. 285-95. 2011. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista/v13/n2/v13n2a15.htm>

GUIMARÃES, G. L. et al. O valor verdade no ensino da enfermagem: um estudo fenomenológico. *Revista Gaúcha de Enfermagem, Porto Alegre*, v. 34, n. 1, p. 133-139. 2013.

HALCOMB, E. J. et al. Casualisation of the teaching workforce: Implications for nursing education. *Nurse Education Today*, v. 30, n. 6, p. 528-432. 2010.

JACKSON, D. et al. "If you haven't got a PhD, you're not going to get a job": the PhD as a hurdle to continuing academic employment in nursing. *Nurse Education Today*, v. 31, n. 4, p. 340-344. 2011.

JOHNSON-FARMER, B.; FRENN, M. Teaching excellence: what great teachers teach us. *Journal of Professional Nursing*, v. 25, n. 5, p. 267-272, 2009.

JÚNIOR, M. A. F. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. *Revista Brasileira de Enfermagem, Brasília*, v. 61, n. 6, p. 866-871. 2008.

KLUNKLIN, A. et al. Role model behaviors of nursing faculty members in Thailand. *Nursing Health Science*, v. 13, n. 1, p. 84-87. 2011.

MACHADO, C.; FERNANDES, C. H. Saberes docentes em ruptura: uma análise das concepções sobre a docência de professores em formação. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, v. 8, n. 2, p. 421-428. 2013.

MADEIRA, M. Z. A.; LIMA, M. G. S. B. O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras do curso de enfermagem da Universidade Federal do Piauí. *Revista Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 70-77. 2010.

MAFRA, I. F. et al. Projeto político-pedagógico: fragilidades e potencialidades vividas por docentes universitários de enfermagem. *Revista de Enfermagem da UERJ*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 361-365. 2013.

MCKENNA, L.; WELLARD, S. Mothering: an unacknowledged aspect of undergraduate clinical teachers work in nursing. *Advanced Health Science Education Theory Practice*, v. 14, n. 2, p. 275-285. 2009.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Revista Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-764. 2008.

PEREIRA, W. R. Entre a dominação simbólica e a emancipação política no ensino superior em enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 981-988. 2011.

PEREIRA, W.R.; CHAOUCHAR, S. H. Identificação de novas práticas pedagógicas na percepção dos docentes de um curso de enfermagem. *Ciência, Cuidado e Saúde*, v. 9, n. 1, p. 99-106. 2010.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Cortez; 2008.

PRADO, C.; LEITE, M. M. J. Compreendendo as intenções das ações de um corpo docente multiprofissional em um curso de graduação em enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 63, n. 4, p. 548-554. 2010.

RIBEIRO, M. R. R.; CIAMPONE, M. H. T. Aplicabilidade do pensamento complexo à prática pedagógica no ensino de graduação em enfermagem. *Ciência, Cuidado e Saúde*, v. 9, n. 1, p. 173-178. 2010.

RODRIGUES, M. T. P.; SOBRINHO, J. A. C. M. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 61, n. 4, p. 435-440. 2008.

ROCHA, J. A., et al. Métodos e técnicas de ensino utilizado por docentes de enfermagem do ensino superior. *Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental*, v. 2, p. 817-820. 2010.

SALAMONSON, Y. et al. A comparative study of assessment grading and nursing student's: perceptions of quality in sessional and tenured teachers. *Journal Nursing Scholarship*, . 42, n. 4, p. 423-429. 2010.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed; 2000.

SMITH, P.; ALLAN, H. "We should be able to bear our patients in our teaching in some way": theoretical perspectives on how nurse teachers manage their emotions to negotiate the split between education and caring practice. *Nurse Education Today*, v. 30, p. 218-223. 2010.

VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes; 2001.

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

3. REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Docência no Ensino Superior

A educação é considerada um dos recursos mais importantes de uma nação. No que compete à educação superior, questiona-se seu papel e funções em virtude do aumento da demanda, principalmente nas instituições privadas, dos mais variados cursos de graduação, permitindo amplo acesso da sociedade e produzindo questionamentos sobre a qualidade do ensino (PANIZZI, 2006). Vivencia-se no Brasil um modelo acadêmico majoritariamente voltado para o mercado de trabalho, a fim de atender às necessidades e exigências deste, e por vezes, endossando o exercício profissional. Em concomitância, se faz presente, nos panoramas nacional e internacional, uma inquietação com o crescente número de profissionais não qualificados para o ensino universitário, apontando para uma preocupação com os frutos deste ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

O professor universitário aprende a sê-lo por meio de um processo de “socialização em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos outros” (BENEDITO et al, 1995, p.36) e o conteúdo que ensina está alicerçado em conhecimentos e práticas que dificilmente ultrapassam o campo de sua especialidade. As contradições existentes na docência universitária quanto à identidade profissional estão presentes e, frequentemente, são assumidas como elementos de identificação para estes sujeitos, mais frequentemente autodenominados especialistas e não professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Há considerações sobre o domínio do conteúdo, a experiência ou mesmo o talento em sala de aula compor elementos suficientes para constituir o professor. A não exigência de formação específica imprime ao ensino um caráter artesanal, fazendo com que o professor acabe por centrar as atividades pertinentes ao ensinar em sua memória afetiva, usando-a como guia para resolução de seus conflitos ou mesmo condução do processo de ensino-aprendizagem (GRILLO, 2008).

Para Pimenta e Anastasiou (2002), a não exigência de formação pedagógica na docência no ensino superior se dá porque, aparentemente, é suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que valoriza o docente universitário é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo. O que habilita o docente ao ensino é a autoridade sobre os saberes, embora não se defina a natureza ou a extensão destes, tão pouco, os vínculos que 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.

Com relação ao amparo legal para o processo de formação de docentes universitários, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aponta que o docente universitário será preparado (e não formado) prioritariamente nos programas de mestrado e doutorado (Lei nº 9394/96). Em contrapartida, cabe apontar que os programas de pós-graduação estão voltados para formação de pesquisadores em campos específicos e não possuem exigências quanto à formação pedagógica. Esta formação fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos dos programas de pós-graduação. Não existem políticas públicas que estabeleçam orientações para a formação pedagógica do professor universitário (VALENTE; VIANA, 2010), realidade esta, presente desde o surgimento do ensino superior no país.

O ensino superior no Brasil iniciou no século XIX, em função da organização de escolas profissionais. Nos anos de 1910 a 1920, estruturaram-se as duas primeiras universidades nos estados do Paraná e Rio de Janeiro. A partir de então, foram sucedendo-se inúmeros debates sobre o ensino a fim de determinar o que competiria às universidades. O Ministério da Educação e Saúde, criado no início da década de 30, pelo governo Vargas, implantou uma série de reformas no ensino superior indicando a possibilidade de criação de universidades e institutos isolados, particulares ou públicos. Dentro destes espaços, cada instituição deveria formalizar uma “Faculdade de Educação e Letras”, cujo objetivo residia na formação de professores para o ensino secundário e promoção da ciência. Os professores que compunham essas universidades seriam aqueles catedráticos² vitalícios escolhidos mediante provas e concurso de títulos (SILVA, 2001).

Nos anos 60, após a institucionalização da pós-graduação *stricto sensu* e inúmeras medidas propostas para o incentivo ao ensino superior, foram criadas, entre os anos de 1968 a 1975, 27 novas universidades no país. Em 1980, já havia 882 Instituições de Ensino Superior (IES), 200 destas, públicas (DURHAM, 1998).

Nesta realidade, a demanda reprimida de professores começava a se evidenciar conjuntamente com a necessidade de entendimentos sobre a carreira docente e organização universitária, visto que já se faziam

² Catedrático: aquele que ocupa a cátedra, professor, aquele que exerce o ensino. Uma cátedra universitária é uma instância acadêmica destinada a fomentar o debate em torno da figura de alguém que se destacou em algum campo do conhecimento e que merece ser não só lembrado (preservação de sua obra intelectual) como também, atualizado (Dicionário Priberan)

sentir os desajustes quanto à proposta de desenvolvimento científico e à própria política de expansão do ensino superior. Surgiram inúmeras críticas às cátedras vitalícias que concediam privilégios para os professores que se destacavam em algum campo do conhecimento e permitiam total autonomia docente sobre conteúdos e práticas pedagógicas, numa estrutura de ensino autoritária e fortemente centrada na figura do professor, em virtude de que esta estrutura não fomentava o desenvolvimento científico e tecnológico por não estimular a cooperação entre disciplinas (entre outros aspectos) e isolar os docentes em suas áreas específicas de atuação (DURHAM, 1998).

A crise na educação que estimulou a reforma universitária encontrou origens no crescimento da indústria, gerada por uma política de aceleração do progresso, que ofertou grandes quantidades de novos empregos nos anos 40 a 50 e aventou a possibilidade de ascensão social através da educação. Apesar da pressão da sociedade, o sistema educacional em voga era incapaz de ofertar recursos suficientes para as necessidades de formação (ROMANELLI, 2000).

A Reforma Universitária de 1968 foi instituída através da Lei 5.540/68, promovendo diferenças na estrutura das universidades, tais como: a abolição das cátedras vitalícias, a departamentalização e a pós-graduação. Estas modificações, no entanto, já se faziam presentes de alguma forma, através de inúmeros decretos promulgados até 1968 (RIBEIRO, 2000). De acordo com Romanelli (2000) importantes modificações foram sancionadas: a definição de Universidade como lugar preferencial do ensino superior, os Departamentos como os órgãos de congregação de disciplinas afins; a administração (tendo o reitor como executivo e outros administradores como o órgão central da coordenação do ensino e da pesquisa, junto com um conselho de curadores); e os cursos de graduação e pós-graduação, promovidos pelas unidades departamentais.

A já referida reforma, acabou por produzir paradoxos no ensino superior brasileiro: modernizou parte das universidades federais, aboliu as cátedras vitalícias introduzindo o regime departamental e criou uma política nacional de pós-graduação entre outras reformas ao passo que oportunizou o surgimento do ensino privado, organizado a partir de estabelecimentos isolados, distanciados das premissas da pesquisa e com ensino marcadamente profissionalizante. Estes novos padrões desestruturaram permanentemente a ideia do professor como único detentor do saber e transmissor de conhecimentos. Fomentou-se ainda a lógica das empresas educacionais. A partir destes movimentos, a carreira acadêmica adquiriu caráter de instituição, com políticas de

ingresso e progressão docente, atrelados à titulação acadêmica (GATTI, 2011).

No bojo destas ações, com avanços significativos instituídos pela Reforma, o passar dos anos mostrou que os progressos econômicos não atingiram a maioria da população e as IES brasileiras encontravam-se distantes da qualidade e modernização propagadas, visto que a-reforma originou apenas algumas instituições de elite (MENEHHEL, 2001). As mudanças estruturadas na década de 60 para o ensino superior brasileiro seguiram baseadas na seletividade, onde a elite bem preparada ocupava as vagas nas melhores universidades, restando às faculdades privadas de baixo nível para os mais pobres. A partir desta década também houve um processo massivo de privatizações do ensino no país, favorecendo a educação como negócio e desresponsabilizando o Estado de seu dever, com o destino de verbas públicas para a iniciativa privada (FIGUEIREDO, 2005).

No intuito de oferecer uma educação igualitária como direito de todos, foi proposto pelo então Ministro da Educação Clemente Mariani, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que resultou, após longo processo de tramitação, na primeira LDB (nº 4.024/61), sancionada em 20 de dezembro de 1961. Esta, foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 e posteriormente, substituída pela LDB 9.394/96 (DEMO, 2002). Inúmeras transformações econômicas e políticas na década de 80 marcaram fortemente o contexto político e econômico nacional, alicerçadas no cenário da globalização e do neoliberalismo. Neste contexto, as necessidades de modernização das IES foram paulatinamente surgindo a fim de torná-las aptas às novas exigências do mercado e atender as demandas de uma população capitaneada pela competitividade, marcadamente presente na esfera econômica.

Neste cenário, estimulou-se a diversidade institucional e o critério para definir o que era uma universidade passou a ser a “qualidade” dos serviços prestados. A LDB/96 trouxe inovações importantes quanto à estrutura das universidades e necessidades de credenciamentos das instituições para o ensino superior além de programas de articulação entre ensino/pesquisa/extensão, avaliação e articulação entre ensino superior e educação básica e programas de acesso e permanência de alunos (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Neste íterim, ainda alterou a composição das IES com a seguinte classificação: Universidades e Não Universidades, as últimas classificadas em Centros Universitários, Faculdades Integradas e Institutos ou Escolas Superiores. No ano de 2006 foi lançado o Decreto

5.773, dispendo sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

De acordo com o decreto supracitado, as instituições de ensino superior são credenciadas como Faculdades, Centros Universitários e Universidades, respeitando suas organizações e respectivas diferenças acadêmicas. As universidades são “*instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano*”, caracterizadas pela “*produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional*” (art. 52, I), pela existência de um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (art. 52, II), e “*igual porção em regime de tempo integral*” (art. 52, III) (BRASIL, 2007).

Os Centros Universitários podem abranger uma ou mais área do conhecimento e possuem igualmente autonomia para criação de cursos no ensino superior. Precisam possuir um terço do corpo docente com mestrado e doutorado e, pelo menos, um terço do corpo docente contratado em regime integral (menos que nas universidades, portanto).

As faculdades são instituições de ensino superior que atuam em alguma área do saber, não possuem autonomia para criação de novos cursos ou programas de ensino e precisam de corpo docente com pós-graduação *Lato Sensu*, sem exigências quanto à oferta de mestrados ou doutorados. Todas as instituições são credenciadas originalmente como faculdades. O credenciamento como universidade ou centro universitário, com as consequentes prerrogativas de autonomia, depende do credenciamento específico de instituição já credenciada, em funcionamento regular e com padrão satisfatório de qualidade³.

Hoje no Brasil, tem-se 182 IES classificadas como Universidades, nas seguintes categorias administrativas: pública (municipal, estadual e federal), privada (com fins lucrativos, sem fins lucrativos e beneficentes) e especial. No que compete às esferas públicas e privadas, o número de instituições (universidades, institutos federais, centros universitários e faculdades) que oferecem ensino público é de 285 em todo o território nacional. Já as instituições que oferecem ensino

³ portal.mec.br.gov

privado, somam 2.330, divididas entre universidades, centros universitários e faculdades⁴.

No ano de 2003, ocorreram duas outras iniciativas importantes em relação ao ensino superior. A Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC) organizou o Seminário “Universidade: por que e como reformar”, com palestras proferidas por intelectuais. Nessa mesma direção, em novembro do mesmo ano, o MEC, com o apoio da UNESCO, do Banco Mundial e da ONG internacional ORUS (Observatoire International des Réformes Universitaires) realizou o Seminário Internacional “Universidade XXI: novos caminhos para o ensino superior” (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Os movimentos da Reforma Universitária e LDB acabaram por ocasionar amplos ajustes nas estruturas dos cursos de graduação com modificações promovidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que orientou a adoção das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em detrimento do Currículo Mínimo, preconizado até então. Diferentes e novas responsabilidades para as IES, para docentes, discentes e sociedade surgiram, pois se permitiu a formação de diferentes perfis profissionais com vistas à melhor adaptação ao mercado de trabalho. As DCNs têm como objetivos:

Levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a *aprender a aprender* que engloba *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer*, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades (Resolução CNE/CES N. 3)

Ao contrário dos Currículos Mínimos, que privilegiavam cursos e perfis profissionais estáticos, as DCNs abriram a possibilidade das IES proporem diferentes perfis de seus egressos e adaptarem esses perfis às transformações do mundo contemporâneo e às necessidades sócio-político-econômicas da sociedade (VALE; GUEDES, 1999).

As diversas transformações do ensino superior ao longo dos anos não foram acompanhadas, paradoxalmente, por políticas de formação que pudessem dar conta dos encargos docentes. O ensino superior, inclusive, encontra-se isolado no que compete à previsão legal de qualquer formação específica para o exercício docente. Para o ensino

⁴ emec.mec.gov.br

médio e fundamental há políticas de formação docente (para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, o curso superior de pedagogia; e para as quatro últimas do fundamental e ensino médio, as licenciaturas) (CUNHA, 2004).

Por certo, os vazios existentes nas políticas públicas quanto à formação docente, geram omissões no tocante à formação inicial e continuada daqueles especialistas que apresentam motivação para docência. Se não há elaborações no sentido de formalizar as atividades ou os saberes e competências do professor no ensino superior, não há igualmente um espaço para definições de qual é a formação necessária a este sujeito (MOROSINI, 2000).

Mas afinal, que conceito de docência tem se construído na lógica do ensino superior? Mesmo com transformações epistemológicas importantes, a pedagogia universitária ainda é frágil e seu reconhecimento perpassa pela necessidade de compreender quais as esferas e que saberes são próprios da atividade docente. O fato é que o desenvolvimento do ensino superior tem sido feito à base da improvisação docente (CUNHA, 2006).

O desenvolvimento, mesmo que informal, do professor de ensino superior está fortemente atrelado às políticas públicas de outras ordens e institucionais. Porém, nesta realidade, a docência entendida como semiprofissão ou ofício e seu desenvolvimento, ainda é relativamente recente. Compreender os significados da docência no ensino superior e apontar suas finalidades perpassa pela compreensão do significado de sociedade, assim como de todo o aparelho escolar, cuja visão está fortemente arraigada à insinuação de valores, comportamentos e normas e compõe-se como um instrumento de socialização (CUNHA, 1988).

Desta forma, acabam por ajudar a formar certo tipo de professor, moldado, dentre outros fatores, por ideologias políticas, modelos de alunos, exigência de pesquisa e extensão em concomitância aos padrões institucionais e suas políticas, gerando reflexos diretos nas atividades próprias de ensinar e aprender (MOROSINI, 2000)

O aumento da oferta dos cursos de graduação e pós-graduação, com franca expansão das instituições de cunho particular no Brasil, bem como a grande procura por cursos de graduação por parte da população a fim de melhores oportunidades no mercado de trabalho e os fomentos para educação superior, instituídos através de políticas governamentais, gerou conseqüentemente, demandas relativas aos docentes e ao ensino. A expansão não se constitui um problema, mas a ausência de reconhecimento da importância da atividade do professor tem se feito, marcadamente, presente. Segue-se ainda, concomitante a este processo,

o elogio à especialidade e a permanência do modelo cartesiano de ensino para as ciências da saúde. Com os questionamentos surgidos desse processo de expansão da educação superior, advém a necessidade de uma compreensão ampla sobre o universo do ensino, sobre o conteúdo dos saberes dos professores e sobre quem é o sujeito que ensina (VALENTE; VIANA, 2010).

A formação para o ensino superior no Brasil acontece por meio dos cursos de especialização (geralmente cursos denominados Docência no Ensino Superior), mestrado e doutorado, o que, no entanto, não tem garantido proximidade com as concepções da prática docente ou compreensão do processo de ensino de maneira que habilite o professor para o exercício da docência. Para os cursos de Enfermagem, a formação hoje se dá essencialmente no campo do bacharelado, cuja função é formar o profissional especialista e não o professor. As Licenciaturas (ofertadas por algumas instituições) formam para a docência na educação básica e no ensino profissional. Todavia, tornar-se professor requer instrumentos e pressupostos que não são inerentes ao sujeito, tampouco apreendidos apenas em cursos de pós-graduação (VALENTE; VIANA, 2010).

A LDB normatizou o nível no qual o professor universitário deveria ser preparado, não existindo, portanto, política de formação nacional para a docência universitária especificamente. A formação deste sujeito tem sido entendida como relativa quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo da matéria. Espera-se que o professor seja um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o decurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico (VALENTE; VIANA, 2010).

Zabalza (2004) questiona se a docência universitária pode ser considerada uma profissão ou é um dos trabalhos que profissionais exercem e qual é o ponto em torno do qual se constrói a identidade profissional. Nos cursos de Enfermagem, por exemplo, cuja formação se dá na esfera da especialidade, o conhecimento é depositado na identidade desta e não no conhecimento da docência.

Boa parte das necessidades e demandas oriundas das novas formas de ensinar e aprender repousa sobre o docente, que toma para si a responsabilidade de fazer aprender alguma coisa a alguém (Roldão, 2007). O desenvolvimento de uma nova cultura pedagógica, com o descentramento da imponente figura do professor para os pressupostos de uma construção coletiva, crítica e reflexiva do conhecimento, determina inúmeras considerações sobre a identidade profissional (mesmo que não percebida) e a profissionalidade docente

tradicionalmente vivida, interferindo particularmente, sobre as atividades docentes do professor (SCHÖN, 2000; TARDIF, 2002).

Por inúmeras razões, a atividade docente convive com a ideia de autonomia, de liberdade para ensinar, produzir e divulgar conhecimento. Compreender identidades é atribuir sentido a este mundo social e o tornar-se docente, após formação em outra área de conhecimento, pressupõe uma trajetória de adesão a um esquema de significações, em sintonia com um esquema de trabalho desenvolvido numa cultura institucional específica. A figura docente compatível com as expectativas atuais (principalmente em função de sua formação se dar na pós-graduação *stricto sensu*) é a do pesquisador atuante, produtivo, que utiliza o ensino como um cenário para validação de suas investigações (SILVA, 2000).

Partindo-se do pressuposto de que a docência universitária para enfermeiros não possa ser considerada uma profissão, pois não há estatuto legal para isso e demanda necessariamente uma formação em nível de bacharelado anterior ao exercício docente, é possível articular compreensões na ordem do entendimento dessa atividade como uma semiprofissão ou ofício. Deste modo, seu processo identitário é calcado no conhecimento desta especialidade, no conhecimento sobre a docência ou em ambos? (ZABALZA, 2009).

Neste contexto, no processo de construção dos significados de ser docente é possível emergir os posicionamentos dos sujeitos e suas interpretações. Para isso, precisam-se compreender os discursos como modos de significar aspectos do mundo, sentimentos, crenças, percepções e conhecimentos. A partir daquilo que é exclusivo ou próprio de cada grupo, é que se organizam práticas e formações discursivas e são estas que podem formar idéias sobre a identidade dos sujeitos em um determinado tempo e lugar, onde seu discurso adquire significados conforme as concepções discursivas em que está inserido (LÜDKE; BOING, 2004).

É na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, segundo a legislação educacional brasileira, que está situada a atividade profissional de boa parte dos professores de ensino superior. Há ainda a necessidade de sua presença em cargos administrativos e executivos nas hierarquias das IES, encerrando pressupostos de ordem claramente política. Este complexo conjunto de atividades compõe um cenário de difícil domínio (BAZZO, 2007).

A identidade é entendida como um processo, pois é historicamente situada, passível de mudanças, fazendo com que a docência no ensino superior possa se configurar como um ofício num

dado momento e contexto histórico, com demandas que são constantemente geradas pela sociedade e absorvidas pelo professor em seu fazer cotidiano.

3.2 Saberes, atitudes e valores do professor de ensino superior

A investigação sobre a docência no ensino superior supõe reflexões sobre o conhecimento, os saberes e as atitudes necessárias ou desejáveis a uma profissionalidade docente. No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Formalmente, docência é o trabalho do professor (e a tarefa de ministrar aulas é parte de um conjunto de funções), no entanto, contrariamente a outras profissões que possuem corpo unificado de saberes como requisito para o exercício da profissão, a docência é uma atividade exercida sem que se mostrem os saberes que lhe são inerentes (GAUTHIER, 1998).

Para ser professor universitário, se faz necessária instrumentalização de ordem pedagógica e científica, necessitando ambas de formação específica. A formação pedagógica do professor universitário pode guiá-lo para uma prática não reprodutiva, a partir de onde, o exercício da pesquisa tenha condições de ampliar e desenvolver uma atividade docente ética e construída socialmente. Neste sentido, ter sua própria prática como fonte de conhecimento, não apenas produzindo novas tecnologias ou conteúdos no campo da especialidade, e favorecer a compreensão de que a atividade cotidiana em sala de aula ou as relações do professorado entre si, com alunos e com a própria instituição- é fonte permanente de conhecimentos e instrumentos para a construção permanente de uma identidade docente. Além disto, a formação para a docência não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), também envolve reflexividade crítica sobre as práticas e a necessidade de construção e reconstrução permanente de uma identidade, dando estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995), mas também, compreendendo ininterruptamente quem é esse sujeito que ensina.

A formação de uma prática educativa baseada no empirismo apresenta-se, inclusive, como um obstáculo ao processo identitário docente. As vivências em sala de aula possuem singularidades que não podem ser desconsideradas. A compreensão de si enquanto sujeito que ensina e das relações e experiências contínuas (em sala de aula, em conselhos de classe, na sala dos professores, etc) são processos mediados por diversos canais: discurso, comportamento e maneiras de

ser, exigindo, portanto, do professor “a capacidade de se comportar como sujeito, como ator e de ser pessoa em interação com pessoas” (TARDIF, 2002, p. 50). Além disto, lidar com o contexto afetivo e emocional em sala de aula, as condições de ingresso na vida acadêmica, os saberes pedagógicos e epistemológicos que mobilizam a docência e o entendimento da lógica tecnicista com ênfase no saber e no saber-fazer, são atividades complexas, que estão além do domínio da especialidade, o que reforça sua condição de ser mais um requisito para a docência visto que nenhum conteúdo do ensino é por si só formador. Os estudos sobre a formação do docente universitário denotam um grande desafio, criando a necessidade de fortalecimento dessa linha de investigação (BACKES; MOYA; PRADO, 2011).

Considerando que os professores de enfermagem são especialistas em suas áreas e, por essa razão, secundariamente, ensinam, seria ingênuo pensar que as outras razões que se somam a essa para a escolha pela docência, perpassam simplesmente por aspectos internos ou de personalidade. As condições macro e micro-sociais que constituem a docência ajudam a transformar estes sujeitos em atores sociais, num tempo histórico e lugar social. A noção de competência docente está fortemente associada ao sucesso, à autoridade sobre determinado assunto, ao *status quo* do professor universitário junto à sociedade e comunidade acadêmica (KURCGANT; PINHEL, 2007), deixando a noção de bom professor ser baseada mais no empirismo, não existindo a estrutura de um lugar-comum ou campo identitário entre os que ensinam na enfermagem, para além dos conceitos já universalizados do que vem a ser um ‘bom professor’.

O conhecimento pedagógico, a compreensão do professor sobre si mesmo, o desenvolvimento de sua cognição, os fundamentos do ensino, do currículo, do aluno, a didática, o contexto da aprendizagem, as noções sobre o contexto são aspectos capitais para o desenvolvimento do professor (CRUZ, 2006).

Ao problematizar a qualidade do ensino universitário, é de igual importância, a qualificação pedagógica e científica do professorado. As lacunas de formação docente podem ser impeditivas para a atuação e, amiúde, expor dificuldades na adoção, utilização ou desenvolvimento de novas metodologias ou estratégias (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005).

Os saberes fundamentais do ensino não estão restritos aos conteúdos de um conhecimento especializado. Sua diversidade faz com que os saberes profissionais dos professores sejam complexos e

diversificados, procedentes de fontes variadas (TARDIF; LESSARD, 2005).

Para Tardif (2002, p. 39) o professor 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”. Gauthier (1998) vai além, e aponta que os saberes dos professores são formados pelo saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica e ensinar, é por em movimento esses vários saberes, formando um espaço próprio de onde o professor poderá prover competências que respondam às questões específicas de sua profissão. Aventa a noção de que o professor possui jurisprudência e vai se utilizando dela na medida em que houver necessidade.

Os *saberes disciplinares* são aqueles produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas; os *saberes curriculares* correspondem aos saberes do domínio da organização curricular porquanto os saberes das ciências de educação informam sobre as várias dimensões da educação e da atividade de ser professor; os *saberes das ciências de educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais* e *saberes da ação pedagógica* são aqueles resultantes da socialização escolar e o saber experiencial da própria experiência docente, formado por pressupostos e argumentos do professor, sem uma validação científica, mas que se transforma em saber da ação pedagógica a partir do momento em que se torna público (GAUTHIER, 1998).

Para Tardif (2002), os saberes docentes são constituídos da seguinte forma: *saberes profissionais*: “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (p.36); *saberes da disciplina*: “correspondem aos diversos campos do conhecimento, e se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas que emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (p.38); *saberes curriculares*: “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e/ou selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (p.38); *saberes experienciais*: “saberes que os professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão desenvolvem, baseados em seu trabalho cotidiano e no reconhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (p.39); *saberes temporais*: consideram o tempo como um

“fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente”, pois a aquisição destes pelos professores se deu através de processos, quer de aprendizagem, quer de socialização, atravessados por suas histórias de vida e de trajetória acadêmica.

Procurando dar conta dos domínios que caracterizam o conhecimento profissional docente, Shulman (1986, 2004) explicita que o conhecimento do professor forma um conjunto de sete conhecimentos: *conhecimento do conteúdo* (conteúdos específicos da disciplina que o professor leciona), *conhecimento pedagógico*, (relacionado com o território onde se realiza a docência e com a compreensão dos processos de escolarização, ensino e aprendizagem), *conhecimento pedagógico do conteúdo* (comporta uma compreensão do que significa ensinar conteúdos disciplinares assim como os princípios e as técnicas que são necessários para o efeito), *conhecimento do currículo* (com especial domínio dos materiais e dos programas que servem de ferramentas para a atividade de ensino), *conhecimento dos alunos e das suas características* (fatores cognitivos, físicos, emocionais, sociais, históricos e culturais que moldam e contribuem para as diferenças individuais, ajudando a desconstrução e a adequação do conhecimento pelo diálogo com as situações), *conhecimento dos contextos educacionais* (englobando desde o funcionamento do grupo, à administração da escola, ao caráter das comunidades e culturas), *conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos* (com sustentação na regulação do processo educativo envolve o conhecimento dos objetivos, fundamentos filosóficos e históricos que devem presidir ao ensino).

Desta forma, o saber profissional é o orientador da atividade profissional e não se dá num contexto único, específico. Ele se constitui à medida em que o professor mobiliza saberes de diversas tendências. Para Gauthier (1998, p. 87):

“o que falta para o professor ser reconhecido como profissional (um dos elementos) é a falta de um repertório de conhecimentos do ensino. O fato de dispor de um corpus de saberes relativamente confiável pode constituir em um argumento de valor para se constituir o profissionalismo. É difícil perceber como um grupo que aspira ao status de profissão pode persuadir a sociedade a delegar-lhe o exercício exclusivo de uma função se ele não demonstra nenhuma forma de especificidade em seu saber e em sua ação”.

O processo identitário docente no ensino superior pode ser mediado para comportar as dimensões epistemológicas e políticas, que contribuam para a legitimação de um estatuto do saber docente. Pimenta (1999) designa que os saberes mobilizados ou construídos pelos professores na prática pedagógica das salas de aula, em especial os saberes da experiência, devem ser socializados e compreendidos como essenciais ao universo docente.

3.3 Ensino na Enfermagem

Historicamente, é possível encontrar na literatura algumas interseções entre a Enfermagem e a docência. Freud (1919) situou o “curar, o educar e o governar” nos espaços de ‘profissões impossíveis’. Ambas já foram descritas como semiprofissões, numa compreensão diretamente relacionada à feminização e desqualificação social, pois a existência de um grande número de mulheres imputaria tanto à Enfermagem quanto à docência, um caráter essencialmente feminino e por isso, dócil e maleável ante as exigências do Estado (CÂMARA, 2008). Da mesma forma, há um caráter ora sacerdotal, ora vocacional na motivação de professoras e enfermeiras, que, a despeito do tempo, continuam marcantes em muitos dos discursos e presentes nas discussões de inúmeros autores (NÓVOA, 1992; ENGUITA, 1991; VIEIRA, 1999; CUNHA, 2004; SILVA, 2006; COLPO; CAMARGO; MATTOS, 2006).

Por certo que a profissão docente nunca chegou a ser uma “categoria” comparável à de outros grupos profissionais, pois não possui um código deontológico próprio ou mesmo um sistema de controle e avaliação de sua qualidade. Independente de uma profissionalização da docência universitária, os professores constroem suas identidades amalgamando a imagem que tem de si e da própria docência, à imagem que tem a respeito de seus pares. Neste espaço é que se dá a construção da sensação de pertencimento – ser parte de algo e de singularização (LÜDKE; BOING, 2004).

Os professores enfermeiros são profissionais de enfermagem, que levados, posteriormente à condição de docentes, constituem o corpo de professores dos cursos de graduação das mais diversas IES (PINHEL; KURCGANT, 2007).

O desenvolvimento das escolas de enfermagem em âmbito nacional se deu de acordo com a necessidade de formar enfermeiros para a área hospitalar, modelo de atenção este, ainda hoje, fortemente presente (MADEIRA; LIMA, 2007). Neste cenário, os procedimentos

de enfermagem constituíram-se na expressão pioneira do saber das enfermeiras. As mudanças nos contextos históricos modificaram gradualmente o ensino ao longo dos anos, mudando, conseqüentemente, o perfil do profissional que se pretendia formar (ITO et al., 2006).

O percurso histórico consolidou o ensino da enfermagem voltado para o aprendizado de técnicas próprias da especificidade do cuidar, porém, a partir da década de 60, desenvolveu-se e consolidou-se uma mudança de paradigma, iniciando um processo de fundamentação científica sobre o conhecimento da enfermagem e seu fazer (NÓBREGA, 1991). O ensino teórico, até então operacionalizado por médicos, transferiu-se paulatinamente para a responsabilidade dos enfermeiros. As experiências eram centradas no ato de imitar e repetir procedimentos relativos às tarefas quotidianas de um enfermeiro, sem qualquer orientação e relação com os conteúdos teóricos (MADEIRA; LIMA, 2007).

Neste sentido, os enfermeiros buscaram instrumentalizar-se para o cuidado de enfermagem em prol da construção de um corpo de conhecimentos, com predominância na lógica da racionalidade científica empírica e analítica, dando à profissão, status de disciplina/ciência. Desta forma, o cuidado de enfermagem precisaria ser compreendido para além de um saber exclusivamente instrumental, munido de saber científico e tecnológico, comportando suas múltiplas dimensões (ALMEIDA et al., 2009).

Ao professor de enfermagem compete a condução do aluno pelos meandros deste processo, favorecendo e oportunizando situações de aprendizagem e experiências capazes de despertar uma atitude investigativa, que estimule a capacidade crítico-criativa e promova um ensino de qualidade (COSTA; REBOUÇAS; SILVA, 2010).

A partir da segunda metade do século XX, o ensino prático começou a ser progressivamente valorizado como um locus de aprendizagem complexa e qualificada. A formação, presentemente tem se desenvolvido em muitos contextos (conteúdos teóricos, atividades teórico/práticas, ensinos clínicos, etc.) (MADEIRA; LIMA, 2007).

Historicamente, a primeira iniciativa oficial de profissionalização do ensino da Enfermagem no Brasil se deu a partir da criação da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras do Hospital dos Alienados, no Rio de Janeiro, em 1890. As irmãs de caridade eram as responsáveis pela administração do hospital, a partir da Proclamação da República, os médicos assumiram o poder. Na ausência das irmãs de caridade, aventou-se a possibilidade de criação de uma escola com o objetivo de

formar profissionais para atuação imediata no local. A promulgação do Decreto 791/1890 instituiu no Hospício Nacional de Alienados uma escola destinada a preparar enfermeiros e enfermeiras para ou hospícios e hospitais civis e militares. Esta escola foi posteriormente denominada de Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, hoje unidade da Universidade do Rio de Janeiro (MEDEIROS; TIPPLE; MUNAR, 1999). Somente em 1931, foi criado o primeiro curso superior de Enfermagem no Brasil, mesmo ano em que o Governo Federal instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras (ROMANELLI, 1995).

Presentemente, o ensino na graduação em Enfermagem é direcionado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, regulado pela indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, com o objetivo de formar um enfermeiro generalista, crítico e apto a atuar em todas as dimensões do cuidado. O professor deve ser facilitador e mediador do processo de ensino-aprendizagem, estimulando o aluno a refletir sobre a realidade social (BRASIL, 2001).

3.4 Identidades Profissionais

A identidade pode ser entendida através do olhar da psicologia, sociologia, antropologia, dentre outros ou mesmo por perspectivas diferentes dependendo do referencial teórico a ser adotado. Desta forma, é possível perceber na literatura conceitos conflitantes. Torna-se necessário considerar a história pessoal, social e política do professor como influenciadora dos seus saberes, práticas e atitudes.

Os estudos da identidade docente estão intimamente conectados com a subjetividade, os processos cognitivos, emocionais e das relações sociais que influenciam a maneira de ser dos sujeitos. O professor é um indivíduo singular e como tal, possui seu próprio modo de estar no mundo e este, por sua vez, influencia suas relações, ações e pensamentos (FERNANDES; RONCA, 2010).

A identidade é um processo em movimento, constitui-se singularmente, mas, também, nas relações com a sociedade. No movimento de constituição identitária, existem aspectos da história que permanecem cristalizados e outros que são reconstruídos, resignificados em um processo de evolução. Nesse sentido, a identidade influencia, também, a aprendizagem do professor, ocupando um lugar de destaque. Na aprendizagem de adultos, as experiências acumuladas amparam

os novos conhecimentos, sendo seu ponto de partida. (PLACCO; SOUZA, 2006).

No que compete ao indivíduo, as identidades são tidas como singulares e produzidas a partir de interações deste com sua estrutura social, configurando-se como um elemento chave da subjetividade (BERGER; LUCKMANN, 1985). Subjetividade esta entendida como espaço íntimo do indivíduo e sobre a qual há uma série de produções de sentidos ao que o sujeito vê, experimenta, faz, sente, compartilha.

Esta identidade pessoal está ligada a comportamentos e reações do sujeito e dos outros (GIDDENS, 2002) e é marcadamente subjetiva, estabelecendo-se como “o conjunto de representações do eu pela qual o sujeito comprova que é sempre igual a si mesmo e diferente dos outros” (VIANNA, 1999, p. 51).

Os teóricos culturalistas (HALL, 2001; SILVA, 2009) defendem a identidade como algo “múltiplo, instável e dependente da adesão a grupos, afirmando uma identidade coletiva e não mais uma realização individual” (COUTINHO; KRAWULSKI; SOARES, 2007). Perpassa, portanto, pela condição do sujeito de observar a si mesmo e se reconhecer como um espaço de produção de verdades sob o olhar de outro (HALL, 2004).

A identidade traz consigo uma dualidade permanente, pois ela é para si e também para os outros. E é nesta dualidade que reside substancialmente as características singulares dos indivíduos, que são continuamente reconhecidas pelos outros (SANTOS, 2005).

Esta identidade simultaneamente explica e constrói o sujeito, acabando por simbolizá-lo. A percepção de si e a maneira como ela é expressa é o fundamento de uma identidade pessoal. Para a construção da identidade considera-se inicialmente que esta seja constituída de maneira individual, mas, instintivamente com reflexos e imposições do social, logo, é elaborada pelo sujeito que procura tornar-se semelhante aos outros, reafirmando o que tem de diferente e único. Isto se dá a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais desta e da revisão das tradições, além da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem expressivas (CHEVRIER, 2003, p.72).

A construção da identidade se refere também à percepção e interpretação da realidade, uma vez que é um processo de significação e ao mesmo tempo, uma tentativa de compreensão, por parte do sujeito, de sua posição no mundo. Esta construção se desenvolve através de esquemas classificatórios, que permitem a separação entre aquilo que é e aquilo que não é (FISCHER, 2001). A noção de identidade social se dá

nos espaços em que o sujeito sente-se pertencente a um determinado grupo ou categoria e é uma negociação permanente com aqueles que “nos rodeiam, fruto de acordos e desacordos, numa mudança aberta e que organiza as nossas relações com os outros” (SANTOS, 2005, p.126).

No contexto profissional, pode-se dizer que o professor constrói, contínua e permanentemente, sua identidade por meio de relações dialógicas com alunos, coordenadores, outros professores, etc., interagindo e reforçando os conceitos que possui sobre si próprio e sobre sua profissão (PAULA, 2010). Para Dubar (2005), a identidade apresenta-se como um processo dinâmico, diametralmente individual e coletivo, ao mesmo tempo subjetivo e objetivo, que, em conjunto, forma os indivíduos e as instituições. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p.59) “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que se possa adquirir como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

É possível afirmar que a identidade é, portanto, um conjunto de elementos que permitem ao professor saber quem ele é, e possivelmente, encerrar um agir solidário e um olhar ético permitindo também que o postulante possa refletir a respeito do que é ser discente, mesmo que numa educação ainda essencialmente cartesiana (FISCHER, 2001). O ser (e o sentir-se) professor não é um produto (no sentido de estar posto, finalizado), mas configura-se um lugar de lutas, de conflitos, compondo espaços de construção das maneiras de ser e estar na profissão. O decurso de tomada de consciência do professor como possuidor de responsabilidades diferenciadas se comparado a outras profissões, envolve a tarefa constante de dispor de instrumentos para que se possa interpretar a realidade e transformá-la.

Os estudos de Dubar (2005) elucidam os processos de socialização através dos quais as identidades profissionais se constroem e reconstroem, articulando-se frente às diversas relações sociais e de trabalho. Com base nessas significações, se dão as revisões constantes sobre os significados sociais de uma profissão ou ofício e sobre as tradições, bem como, a confirmação de práticas culturalmente consagradas que denotem sentido para o sujeito, alicerçadas em valores, saberes e história de vida dos sujeitos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Nóvoa (1995) aponta três elementos que se constituem sustentáculos do processo identitário dos professores: a adesão a princípios e valores, a ação (ou o fazer dos professores) e a

autoconsciência, a partir da reflexão sobre a sua ação, essencial na profissão docente.

Neste ínterim, a construção de uma identidade profissional é impactada pelos processos de formação destes sujeitos (JIMÉNEZ, 2003). E é impactada igualmente pelo local a que esse sujeito pertence (universidade, faculdade, etc.), por suas políticas, pelos sentidos atribuídos a educação por ele próprio, pela instituição e por seus pares, pelos seus conhecimentos, pelos seus saberes.

Para Nóvoa (1989, p. 65):

Ser-se professor ou assumir-se como professor é o resultado de um processo evolutivo, construído dia a dia e ao longo dos anos, desde o momento da opção pela profissão docente, à custa, fundamentalmente, de um saber experiencial, resultante do modo como os professores se apropriam dos saberes de que são portadores, que deverão reconceitualizar; da capacidade de autonomia com que exercem a sua atividade; e do sentimento de que controlam o seu trabalho.

Problematizar as construções das identidades sociais dos sujeitos em contexto de trabalho, não significa reduzi-las a estatutos de emprego ou níveis de formação. A identidade docente é uma instância complexa, é uma construção social que põe em interseção as trajetórias individuais de sujeitos e os sistemas de emprego, de trabalho e de formação (DUBAR, 2005).

O professor de ensino superior na enfermagem não é formado para ser professor, mas para cuidar, atividade própria do enfermeiro, sendo que seu processo de socialização se dá majoritariamente entre o grupo profissional dos enfermeiros e não entre professores. A guisa de entendimento, a identidade profissional do professor de enfermagem percorre os caminhos de sua profissão, mas passa igualmente pela necessidade da uma profissionalidade docente. A profissão é “o desempenho de uma atividade humana, apoiada num saber e em valores próprios, possuidora de atributos específicos e como tal reconhecida pelo todo social e confirmada pelo Estado” (SARMENTO, 1994, p.38). Pensar a profissionalidade na perspectiva da docência para o ensino superior na enfermagem implica reconhecê-la como um “conjunto de comportamentos, habilidades, competências, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SARMENTO, 1994, p.80), mesmo que, reconhecidamente, sua profissão de formação esteja na área da disciplina.

Esta dual e permanente socialização confere ao docente de enfermagem o estatuto de um híbrido de enfermeiro e professor. A importância atribuída à prática profissional do enfermeiro se constitui em fator, por vezes, determinante para o ingresso na docência, mas é a motivação para a docência que se configura num fator fundamental para o exercício docente.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de identidade comporta múltiplos significados. Há construtos teóricos importantes em diversas áreas, tais como a sociologia e a psicologia, as pesquisas sobre identidade de professores buscam há tempos demonstrar que a compreensão desta é fator essencial para o comprometimento e motivação de professores (LASKY, 2005).

O referencial adotado para este estudo compreende a identidade profissional docente como um conjunto de representações relativas à docência que um professor tem de si mesmo (MONEREO; BADIA, 2011).

Carles Monereo Font é professor da Universidade Autônoma de Barcelona/Espanha, doutor em Psicologia, cujos estudos estão centrados nas estratégias de ensino e aprendizagem, avaliação, orientação e intervenção psicoeducativa e o impacto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) sobre a aprendizagem, avaliação de competências, identidade docente e formação de professores por meio da compreensão dos Incidentes Críticos, temas estes, desenvolvidos junto ao Grupo de Investigação IdentitES, do qual é coordenador.

As representações relativas à docência podem ser agrupadas em três grandes dimensões:

As **representações sobre o próprio papel profissional** são aquelas que respondem à questão “quais são as minhas funções enquanto docente?”. A resposta engloba diversos fatores, incluindo a formação recebida e o tipo de experiências profissionais e estão diretamente relacionadas à sua maneira de desempenhar e entender as suas funções. Há aqui um forte componente institucional e a crença do sujeito sobre como ele deve agir enquanto professor se estrutura, muitas vezes, em função de um determinado grupo de professores em determinado lugar, ou mesmo pela forma como determinada instituição percebe o ensino.

As **representações sobre os processos instrucionais de ensino, aprendizagem e avaliação** agrupam o conjunto de crenças, concepções e teorias que os docentes possuem sobre o que, como e quando ensinar e avaliar.

As **representações sobre os sentimentos que desencadeados pelo exercício docente** incluem uma variedade de adjetivos utilizados pelo professor para caracterizar o impacto afetivo que a docência produz em si, para além de catalogar os sentimentos em negativos e positivos. Badía e Monereo (2011) identificam três grandes blocos de sentimentos:

motivação (entusiasmo, interesse e paixão, desinteresse e tédio), relações sociais com os alunos (empatia e agrado, antipatia e desagrado), e competência docente autopercebida (orgulho e satisfação, sofrimento e descontentamento).

Monereo e Badia alicerçaram-se nos estudos de Beijaard, Meijer e Verloop (2004) para compreensão da identidade profissional docente como a compreensão ou percepção que um professor tem de sua própria função, sobre si, sobre seu grupo de pertencimento ou a características importantes de sua profissão.

Estes três conjuntos de representações tecem a identidade de um professor. De acordo com os referidos autores, quando se questiona docentes sobre como eles são enquanto professores, as respostas tendem a atender esses três tipos de representações. Há então, o delineamento de uma imagem docente singular, individual e que apresenta poucas variações com o passar do tempo. Deve-se considerar ainda que este discurso deliberado sobre quem o professor diz que é, essa identidade “declarada” não é, necessariamente, coerente com a identidade do professor quando ele está em ação (MONEREO et al., 2009) Isto é passível de ocorrer, pois os professores costumam afastar-se de algumas dessas atitudes declaradas quando estão frente a frente com os alunos.

Muitos estudos tem demonstrado que a identidade em ação é única e múltipla, contínua e descontínua, condicionada por elementos sociais e também por elementos pessoais (BEAUCHAMP; THOMAS, 2009; SUTHERLAND; HOWARD; MARKAUSKAITE, 2010; AKKERMAN; MEIJER, 2011; HERMANS; HERMANS-KONOPKA, 2010).

Este processo diverso deve comportar uma permanente negociação consigo, de maneira que o professor tenha a possibilidade de atuar de distintas formas continuamente: como transmissor de conteúdos ou não, centrado em sua autoridade ou no domínio que possui do conteúdo, seguro ou inseguro de acordo com a relação que estabelece com a disciplina, conteúdo ou grupo de alunos. Professores participam de distintos contextos educacionais, que são definidos por fatores amplamente modificáveis (conteúdo, tipo de aluno, exigências institucionais, dentre outros).

Desta forma há a necessidade de diferentes discursos, estratégias e sentimentos, pois não seria produtora que os professores pensassem, sentissem e se comportassem de um único modo lidando com universos tão distintos no que compete aos alunos, contextos, formação prévia, relações com outros professores, motivação, etc. Um professor sofre influências não apenas do conteúdo ou disciplina que ministra, mas

também das inúmeras relações que são estabelecidas em função da docência (MONEREO; MONTE, 2011) sendo produtor de saber atuar de maneiras distintas diante de grupos e conteúdos distintos.

Ensinar é uma atividade que se aprende e a construção de distintas identidades, diferentes versões de si mesmo, sem abandonar a bagagem didática adquirida, pode permitir aos professores dar respostas efetivas a contextos variados (MONEREO; MONTE, 2011).

Em se tratando de ensino superior, é ideal que o professor tenha condições de adaptar-se a diferentes grupos e contextos, assentado na concepção de que ele pode ser ao mesmo tempo um e muitos. Isto já é perceptível, quando, por exemplo, questionam-se colegas, alunos ou amigos sobre um determinado professor e têm-se múltiplas percepções. Se o próprio professor for questionado sobre quem é, ele responderá com base em múltiplas representações que pode ter construído de si mesmo. Há certa estabilidade identitária, residente no fato de que ele é professor, porém, há outras tantas ou versões desta, permitindo que ele tenha condições de se adaptar a muitos contextos educativos, comparável à adoção de múltiplos heterônimos, que, estrategicamente, tenham condições de se adaptar aos inúmeros desafios da docência (MONEREO; BADIA, 2011).

Neste contexto, um docente é capaz de autorregular suas ações frente às demandas conflitivas que podem surgir de maneira inesperada. Para os casos em que há um conflito percebido e o professor não souber como resolvê-lo, se põe em dúvida sua competência, ou os seus conhecimentos, sua resposta pode não ser estratégica (no sentido de ser deliberada e adequada ao contexto) e pode desencadear reações automáticas de autoproteção, depressão, agressividade, rejeição. A identidade em si e sua compreensão oferecem uma estrutura de continuidade a quem somos (quem eu sou, como sou, o que eu desejo da vida, etc) que ordena possíveis versões de “si mesmo” em concomitância e nos permite saber que a mesma pessoa por inúmeras razões, pode atuar de maneiras distintas, ou possuir vários modos de ser docente. Neste contexto, a identidade docente não tem relação direta ou mecânica com a atuação docente, haja vista que um mesmo professor poder dispor de diferentes “selfs docentes” (MONEREO; BADIA, 2011).

A forma como se dá, então, a construção de identidades se expressa por meio de um processo dinâmico bidimensional: há uma dimensão estável no tempo, percebida por meio das representações que o professor tem de si mesmo, quem ele é, e há outra, produzida por meio de suas ações. A identidade é, portanto, algo único e indivisível,

construída em cada contexto (o que pode ser percebido como conflitivo com a necessidade de coerência que os sujeitos imprimem sobre o que é ser professor). A identidade é unicamente o processo, algo que flui em cada momento, em cada atividade que o sujeito realize.

Entretanto, poderia surgir a questão de que, mudando as atividades, o professor também mudaria a identidade. A identidade, entendida então como processo é flexível e vai sendo reescrita e ajustada a diferentes contextos, mantendo um núcleo identitário central baseado em representações assumidas como autodefinidoras e, em outra parte, versões desta identidade, com estruturas e funções próprias, que podem ser distantes ou próximas a esse núcleo identitário.

De todas as formas, essa identidade mutável é o resultado de escolhas, processos, formação, ajustes e não compõe uma característica inata (MONEREO; BADIA, 2011). As características de sujeito ativo e mediador, necessárias ao docente de hoje, num contexto de múltiplas e rápidas mudanças em muitos espaços, tal como o ensino superior, requerem espaços desse cenário para a existência de uma compreensão ampla e aprofundada da função docente, bem como, formação que não incorra em equívocos tais como os que ocorrem ao limitarem-se capacitações a cursos de manualidades.

De maneira geral, o professor universitário desempenha quatro papéis: professor especialista em sua área, pesquisador, profissional que dá aulas no seu escopo de competência e gestor acadêmico (BADIA; MONEREO; MENESES, 2011; MONEREO; BADIA, 2011). É comum que algum destes papéis seja privilegiado, gerando consequências diretas em sua forma de atuação (LAMOTE; ENGELS, 2010; VÄHÄSANTANEN et al., 2008; VOGT, 2002) e conseqüentemente, em seu processo identitário.

Em se tratando de ensino superior, é bastante comum a adoção de estratégias tidas como eficientes, observadas durante o processo de formação dos professores, principalmente, na graduação. Como não há uma exigência formal de habilidades docentes ou cursos de formação específicos para os profissionais iniciarem em sala de aula, entende-se que a acumulação de estratégias por meio da observação de outros professores, já desencadeia um processo identitário, ou seja, que, por vezes, a identidade vem se desenvolvendo desde a formação profissional. No entanto, este processo pode não ser linear e a utilização de ferramentas teóricas ou metodológicas, mesmo que inovadoras, não dão garantias de que a docência possa ser mais bem desenvolvida (MONEREO et al., 2009).

São múltiplos os contextos e a forma como se desenvolve a docência universitária imprime marcas nos modos de ensinar. São muitos aspectos que devem ser levados em consideração, mas é importante considerar o fato de que estes estão ensinando mediante a ausência de uma formação específica. Neste cenário, têm-se profissionais das mais diversas áreas com cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado ou doutorado, cuja centralidade, quase sempre, se encontra na especialidade.

Seu núcleo identitário central pode, então, estar assentado sobre a especialidade e com representações assumidas como autodefinidoras e versões destas identidades, com estruturas e funções próprias que podem ou não estar próximas do núcleo identitário central. Há, portanto, um descentramento da função de professor por vezes, por não reconhecer-se como tal. Isto pode acarretar impacto direto na forma como o professor atua e dificultar o reconhecimento de si como professor e não como um profissional que ensina em determinados momentos e por isso, prescinde de mudanças ou formação específica para a docência.

Desta forma, portanto, a identidade representada ou narrada constitui o núcleo identitário central do docente e a origem da identidade profissional, ou seja, o processo de desenvolvimento das representações que o professor tem de si mesmo, é impactada pela formação inicial e permanente, pelos ritos de passagem, pelas experiências bibliográficas impactantes, suas concepções sobre ensinar e aprender, seus sentimentos, suas funções enquanto professor.

5. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresenta-se a trajetória metodológica utilizada para esta investigação, descrevendo seu percurso, local de desenvolvimento, participantes, coleta, registro e análise dos dados, assim como os aspectos éticos envolvidos.

5.1 Tipo de pesquisa

Optou-se por um estudo descritivo e analítico, com abordagem qualitativa. A abordagem exploratória garante subsídios sobre determinado problema, permitindo conhecer o fenômeno em estudo, explicitando-o e proporcionando familiaridade com o problema (TRIVIÑOS, 2009). Os estudos descritivos buscam descrever características de determinados fenômenos ou populações, por meio de técnicas padronizadas de coletas de dados (GIL, 2008). Este estudo denomina-se de qualitativo, pois se encontra no campo das subjetividades, remetendo-se às relações, processos e fenômenos que não podem ser operacionalizados em números, pois se envolve com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2010).

Para Minayo (2010) o processo de trabalho se inicia com um problema e ao final, faz surgir novos questionamentos. Isto se dá por meio de três etapas denominadas de exploratória (elaboração da investigação e fundamentação teórico-metodológica), trabalho de campo (inserção do pesquisador no campo, comportando o uso de técnicas e instrumentos para a coleta de dados) e análise ou tratamento do material (teorizações sobre o material coletado e articulação com a teoria).

5.2 Local do estudo e seleção dos participantes

O estudo foi desenvolvido com professores de universidade pública federal e universidade privada de uma cidade da região Sul do Brasil. Atualmente, nesta cidade, existe oferta de curso de graduação em enfermagem em duas universidades públicas federais e duas universidades privadas. Das quatro universidades, duas (uma federal e uma privada) aceitaram participar.

A universidade federal participante caracteriza-se por ser uma instituição federal brasileira de ensino superior especializada nas áreas das ciências da saúde. Oferece curso de graduação em Enfermagem na modalidade bacharelado, em turno integral. A universidade privada

caracteriza-se por ser uma instituição de ensino superior que integra uma rede de 200 instituições de ensino superior jesuítas, com 2,2 milhões de alunos no mundo todo. Oferece curso de graduação em Enfermagem na modalidade bacharelado, em turno parcial.

5.2.1 Seleção dos participantes

Os participantes deste estudo foram professores dos cursos de graduação em enfermagem de universidade pública federal e de universidade privada.

Foram incluídos no estudo todos os professores em atividade nos cursos de graduação em enfermagem; e excluídos aqueles em férias ou licenças no período da coleta de dados. A seleção dos participantes foi feita a partir de busca nos *sites* institucionais dos cursos de enfermagem, após anuência das coordenações dos cursos de enfermagem. Os participantes foram convidados por meio de carta-convite enviada por correio eletrônico. A pesquisadora entrou em contato com todos os professores de cada uma das instituições. Dentre estes, 18 professores de um total aproximado de 50 em atividade nas instituições, aceitaram participar da pesquisa. O encerramento da coleta se deu por saturação dos dados.

Dos 18 professores entrevistados, 16 eram mulheres e dois eram homens. A faixa etária predominante entre os professores entrevistados, para ambos os sexos, foi a de 31 a 38 anos. Os professores foram identificados com as letras F (de Universidade Federal), P (de Universidade Privada) e A (Assistência, para os participantes que também atuam na assistência de enfermagem, além da docência em enfermagem), seguidos do número correspondente à ordem de realização das entrevistas.

Embora a declaração de instituição de pertencimento e atividades desenvolvidas no momento da coleta de dados apareça como destaque na identificação dos sujeitos, não se pretendeu em nenhum momento estabelecer um comparativo entre instituições federais ou privadas ou mesmo, ou afirmar, num primeiro momento, que professores de universidades distintas possuem processos identitários distintos. Uma vez reconhecendo que a percepção dos sujeitos sobre suas atividades e funções são percepções dele, permitiu-se que a interpretação sobre o contexto surgisse, não em termos de comparação, mas apenas para situar o lugar de onde o sujeito fala. Os professores que aparecem como possuindo dedicação exclusiva à docência, estão assim identificados

apenas para compreensão de que este fator impede a atividade assistencial em concomitância.

Quadro 3 – Características dos professores quanto à titulação, instituição e função/regime de trabalho, Florianópolis/SC, 2015.

Nome	Titulação	Instituição	Função/ Regime de Trabalho	Identificação Profissional	Experiência Assistencial
F1	Doutora	Pública	Professora/ DE	Enfermeira	Sem experiência assistencial
FP2	Doutora	Pública e Privada	Professora/ sem DE Professora	Professora	Mais de 05 anos de experiência em área especializada, distinta da área de atuação
F3	Doutora	Pública	Professora/ sem DE	Professora e Enfermeira	Sem experiência assistencial
F4	Doutora	Pública	Professora/ sem DE	Enfermeira	Até 05 anos de experiência em área especializada na área de atuação
FP5	Doutora	Pública e Privada	Professora/ sem DE Professora	Professora	Mais de 20 anos de experiência em área especializada na área de atuação
F6	Doutora	Pública	Professora/ DE	Professora e Enfermeira	Sem experiência assistencial
FP7	Doutora	Pública e Privada	Professora/ sem DE Professora	Enfermeira	Até 05 anos de experiência em área especializada na área de atuação
F8	Doutora	Pública	Professora/ DE	Professora	Até 05 anos de experiência em área especializada na área de atuação
FP9	Doutora	Pública	Professora/	Enfermeira	Sem experiência

		Privada	sem DE Professora		assistencial
FP10	Doutora	Pública e Privada	Professora/sem DE Professora	Professora	Até 15 anos de experiência em área especializada na área de atuação
PA11	Mestre	Privada	Professor Enfermeiro assistencial	Enfermeiro	Até 05 anos de experiência em área especializada, distinta da área de atuação
P12	Mestre	Privada	Professora	Professora e Enfermeira	Até 15 anos de experiência em área especializada na área de atuação
P13	Mestre	Privada	Professora	Professora	Até 05 anos de experiência em área especializada, distinta da área de atuação
PA14	Mestre	Privada	Professora Enfermeira assistencial	Enfermeira	Até 25 anos de experiência em área especializada
PA15	Mestre	Privada	Professor Enfermeiro assistencial	Enfermeiro	Até 15 anos de experiência em área especializada na área de atuação
PA16	Mestre	Privada	Professora Enfermeira assistencial	Enfermeira	Até 10 anos de experiência em área especializada na área de atuação
PA17	Especialista	Privada	Professora Enfermeira assistencial	Enfermeira	Até 10 anos de experiência em área especializada distinta da área de atuação
PA18	Especialista	Privada	Professora Enfermeira assistencial	Enfermeira	Até 10 anos de experiência em área

					especializada na área de atuação
--	--	--	--	--	----------------------------------

Fonte: Elaborado pelas autoras, UFSC.

A diversidade de possibilidades mostra que a atividade docente pode ser desenvolvida em regime de dedicação exclusiva (para as universidades federais) ou dedicação parcial (para as universidades federal e privada). Há ainda professores que, por não estarem em regime de dedicação exclusiva, compõe o corpo docente de mais de uma instituição (apenas por uma delas se deu sua participação neste estudo).

Estas características, por certo, imputam às práticas pedagógicas diferenciações que, por meio da proposta de operacionalização e análise dos dados, emergiram ou não das falas do sujeito. O contexto onde o ensino se dá é parte importante do processo identitário, mas estão expressos nas interpretações do sujeito sobre como tornaram-se ou como constituem-se professores.

5.3 Coleta dos dados

Neste estudo, a coleta dos dados ocorreu no período de junho de 2013 a agosto de 2014. Foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada, que consiste numa conversa em que o participante da pesquisa e o pesquisador interagem a fim de construir informações pertinentes ao fenômeno da pesquisa (MINAYO, 2010).

Utilizou-se um roteiro com perguntas pertinentes à temática do estudo (APÊNDICE B). As entrevistas realizadas de maneira individual foram gravadas por meio de gravador de áudio e após, transcritas para o computador por meio do Windows Media Player®, como tecnologia de áudio que permite pausar, voltar e adiantar a gravação de voz, e transcrita para documento de texto no Microsoft Word®. As transcrições foram realizadas pela própria pesquisadora. As entrevistas foram previamente agendadas com cada participante, adequando-se as suas possibilidades e realizadas em ambiente reservado nas universidades, a fim de manter a privacidade do participante. As entrevistas tiveram duração de 40 a 120 minutos.

Os arquivos de gravação de voz e as transcrições foram numeradas por ordem de realização e salvas em pastas distintas, já com a codificação de cada entrevistado.

5.4 Tratamento, análise e interpretação dos dados

A fase de análise dos dados foi operacionalizada por meio do referencial de Strauss e Corbin (2008), cuja proposta é de organização conceitual dos dados em categorias, por meio de um processo de codificação, orientando o pesquisador na descrição e compreensão do fenômeno em estudo, num movimento constante de retorno aos dados de maneira não linear o pautado pela sensibilidade e criatividade do pesquisador na identificação e compreensão dos significados. Para os referidos autores, o procedimento de análise é composto por três etapas distintas e complementares: a) codificação aberta; b) codificação axial; e c) codificação seletiva.

Para este estudo, optou-se pela realização das etapas de codificação aberta e codificação axial, para determinar as categorias de análise. A etapa de codificação seletiva tem a finalidade de estruturar uma teoria, não sendo utilizada por não ser este o objetivo deste estudo.

5.4.1 Codificação aberta

As entrevistas foram transcritas para arquivo de Word, nomeadas por ordem de ocorrência, para posterior tratamento e análise. Para esse procedimento utilizou-se o *software* Atlas ti® 7, que permite ao pesquisador, mediante introdução dos dados, obter auxílio nos processos de codificação e recodificação dos temas, sendo útil para a organização dos dados coletados. Essa opção se deu pelo volume de dados para análise, mas também pela forma de organização das entrevistas individuais.

Nesse *software*, foi criada uma unidade hermenêutica, em que foram inseridas todas as entrevistas realizadas. Realizou-se leitura em profundidade de cada arquivo, retomando as questões de pesquisa e observando os aspectos que correspondiam ao fenômeno em estudo. Da codificação aberta emergiram 122 códigos e, após releitura e reorganização, encontrou-se ao final um total de 106 códigos.

Quadro 4 – Processo de extração dos códigos a partir do texto das entrevistas

ENTREVISTA	CÓDIGO
Eu sou enfermeira. E minha função, dentro da enfermagem, é ser professora. E, além disso, prestar assistência, fazer pesquisa. Eu me formei enfermeira, mas estou professora.	Identificação com a enfermagem
Muitos colegas falam que ter sido enfermeira assistencial antes de ser professora ajuda bastante e eu acredito que sim. Mas para mim, o grande	Experiência anterior como facilitadora da atuação na

diferencial nesse sentido, já que não tenho a prática profissional, foram os estágios extracurriculares que fiz na época da graduação.	docência
Para mim a prática de enfermagem sempre foi essencial para a docência. Eu questionei muito isso nos meus professores: muitos foram ótimos professores teóricos, com excelentes currículos, mas que nunca haviam entrado num hospital. E eu sempre escutava deles a crítica pela crítica.	Valorização da prática profissional
Eu me formei querendo ser enfermeira assistencial. Ao mesmo tempo em que passei no mestrado, fui chamada para ser enfermeira trainee numa instituição, e aí o valor da bolsa do mestrado era maior, acabei optando por fazer o mestrado com bolsa e me dedicando a isso.	Identificação com a docência e a enfermagem

Fonte: Elaborado pelas autoras, UFSC, 2015.

5.4.2 Codificação axial

Nesta etapa, agruparam-se os códigos semelhantes, originando, então, 12 famílias de códigos (STRAUSS; CORBIN, 2008). Este recurso é uma possibilidade do *software* Atlas ti®, que permite o agrupamento de códigos por semelhança.

Quadro 5 – Construção da macrofamília/categorias “Representações dos professores sobre o próprio papel” e seus respectivos códigos

Códigos	Famílias	Macrofamílias	Categorias
- Identificação com a enfermagem - Identificação com a docência - Identificação com ambas as atividades em função do momento	Identificações	Representações dos professores sobre suas funções profissionais	Identificação profissional
- Escolha pela docência - Docência como vocação - Docência como movimento	Opção pela docência ou assistência ou ambas		Escolhas profissionais

natural da formação em enfermagem			
- Ausência de formação - Capacitações pedagógicas	Possibilidades de formação permanente e continuada		Formação para a docência
- Experiência anterior à docência como fator de extrema importância à constituição do professor - Experiência da graduação como suficiente	O uso da habilidade técnica ou experiencial como fator de destaque na docência		Necessidade de experiência anterior ou concomitante na assistência em enfermagem
- Experiência assistencial não define o professor	A experiência anterior não é o que define o saber de um professor		Ausência de experiência na assistência de enfermagem

Fonte: Elaborado pelas autoras, UFSC 2015.

Por fim, de posse do material empírico devidamente organizado, das macrofamílias emergiram três categorias centrais de análise, a saber: (1) Representações dos professores sobre suas funções profissionais; (2) Representações sobre os processos instrucionais de ensino; (3) Representações sobre os sentimentos desencadeados pela docência.

5.5 Aspectos éticos

Este estudo teve como base a Resolução 466/12, que define que toda pesquisa que envolva o ser humano de forma direta ou indireta deverá ser apreciada por um Comitê de Ética em Pesquisa, com o objetivo de defender o interesse dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e conduzir o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O estudo foi avaliado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina e aprovado sob o parecer nº 724.391, CAAE nº 33241314.2.0000.0121, em 21 de junho de 2014.

Os participantes deste estudo foram esclarecidos quanto aos objetivos e a metodologia da investigação e respeitou-se sua liberdade e

autonomia de decisão em participar da pesquisa, liberando-o deste compromisso se assim fosse de sua vontade.

Os participantes do estudo receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), contendo explicações sobre a utilização dos dados gerados para este estudo e o fato de possuírem fins de formalização de trabalho de conclusão de curso, compreendendo também a possibilidade de publicação do mesmo em revistas ou eventos de cunho científico, garantindo o anonimato e a privacidade do participante, bem como o esclarecimento das dúvidas em qualquer etapa de sua elaboração. O participante e o pesquisador assinaram o TCLE em duas vias, permanecendo uma via com cada um.

No TCLE constou a permissão do participante para a utilização de gravador durante a entrevista. Foram garantidos o respeito aos indivíduos, seus valores sociais, culturais, morais e religiosos, bem como, o anonimato através da utilização de pseudônimos que foram escolhidos entre as personagens lendárias da mitologia grega. Também foram esclarecidos sobre a isenção de quaisquer riscos, custos ou prejuízos. Os resultados da pesquisa, serão fornecidos, para a instituição de origem, a fim de partilhar as informações que emergiram.

Salienta-se que todos os dados obtidos foram utilizados exclusivamente para fins desta pesquisa e permanecerão armazenados em banco de dados do acervo do Grupo de Pesquisa em Educação em Enfermagem e Saúde (EDEN), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Para manter o anonimato dos participantes, estes foram denominados pela letra P (de professor), seguida da identificação da universidade (se Federal ou Privada) e número correspondente à ordem de realização das entrevistas.

6. RESULTADOS

Neste capítulo apresentam-se os resultados obtidos por meio da análise do material empírico. Assim, atendendo à Instrução Normativa 06/2009 do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina (PEN/UFSC), os resultados estão organizados em cinco manuscritos, que ressaltam as categorias e subcategorias que emergiram durante o processo de codificação dos dados e conduziram às respostas dos questionamentos desta investigação.

No primeiro manuscrito buscou-se compreender as concepções dos professores sobre sua identificação profissional e função docente. No segundo manuscrito, pretendeu-se identificar as concepções dos professores sobre a teoria e a prática na enfermagem. No terceiro manuscrito, analisaram-se as estratégias utilizadas pelos professores na docência em enfermagem. No quarto manuscrito propôs-se compreender os sentimentos associados à docência na percepção de professores de enfermagem. E no quinto manuscrito, analisar se distintas trajetórias profissionais que geram distintas identidades docentes.

No Quadro 3 pode-se observar como foram organizados os manuscritos, com seus respectivos objetivos e categorias, respondendo ao objetivo geral proposto para este estudo.

Quadro 6 - Resumo dos manuscritos da tese, com objetivos, categorias e subcategorias, Florianópolis/SC, 2015.

OBJETIVO GERAL			
Compreender a identidade profissional de docentes de enfermagem por meio das representações que estes possuem sobre a docência			
MANUSCRITO 02	MANUSCRITO 03	MANUSCRITO 04	MANUSCRITO 05
Representações de professores sobre suas funções: concepções e identificação profissional	Representações de professores sobre suas funções: o lugar da prática e da teoria na docência em enfermagem	Representações sobre o ensino e a aprendizagem: estratégias utilizadas na docência em enfermagem	Representações sobre os sentimentos associados à docência em enfermagem
Objetivo Geral: Compreender as concepções dos professores sobre sua identificação e	Objetivo Geral: Identificar as concepções dos professores sobre a teoria e a prática	Objetivo Geral: Analisar estratégias utilizadas pelos professores na	Objetivo Geral: Compreender os sentimentos associados à docência na

escolhas profissionais e formação para a docência;	na enfermagem;	prática docente	percepção de professores de enfermagem;
Categorias (1) Ser enfermeira ou estar professora; (2) escolhas profissionais; (3) formação para a docência: entre a formação pedagógica e o experimento cotidiano.	Categorias (1) A centralidade da prática para o exercício docente; (2) A dicotomia especialista x generalista: discursos em contraposição.	Categorias (1) Aulas expositivas dialogadas sempre funcionam; (2) Resistência dos alunos e professores a novas abordagens de ensino; (3) Desânimo e inabilidade dos professores em ressignificar suas práticas; (4) Padronização das condutas pedagógicas para evitar conflitos com alunos; (5) Propostas participativas para estimular a reflexão nos alunos; (6) Não sou professora de formação: faço o que posso com as ferramentas que tenho.	Categorias (1) Docência como esperança na transformação da prática e amorosidade; (2) Docência como acolhimento; (3) Docência como preocupação pelo outro, o aluno; (4) Docência como maternagem; (5) Docência como cuidado ao aluno.

Fonte: Elaborado pelas autoras, UFSC.

6.1 Manuscrito 2: Representações de professores sobre suas funções: concepções e identificação profissional

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE SUAS FUNÇÕES: CONCEPÇÕES E IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

TEACHERS ON REPRESENTATIONS OF THEIR FUNCTIONS: CONCEPTS AND PROFESSIONAL IDENTIFICATION

REPRESENTACIONES DE PROFESORES SOBRE SUS FUNCIONES: CONCEPTOS Y IDENTIFICACIÓN PROFESIONAL

RESUMO

Estudo descritivo analítico, qualitativo, cujo objetivo foi compreender as concepções dos professores sobre sua identificação profissional, função docente e formação para a docência, como parte constituinte de seu processo identitário. Participaram 18 professores de duas universidades (uma pública e outra privada) da região sul do Brasil. A coleta de dados ocorreu entre os meses de julho e setembro de 2014, por meio de entrevista semiestruturada. Para tratamento dos dados foi utilizada a codificação aberta e axial conforme proposta por Strauss e Corbin, com o auxílio do *software* Atlas ti® 7. Nesse procedimento emergiram as seguintes categorias: Ser enfermeira ou estar professora, Escolhas profissionais e Formação para a docência: entre a formação pedagógica e o experimento cotidiano. Os resultados permitiram compreender que as representações que possuem de si mesmos enquanto professores estão centradas na profissão de origem e a identificação parcial ou ausente com a docência gera implicações nas escolhas pedagógicas. Os desafios postos são aqueles relacionados à necessidade de ressignificar a função docente e ofertar possibilidades formativas que favoreçam as relações pedagógicas, reforcem a identificação dos professores de enfermagem com a docência e descentrem o professor do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Docentes de enfermagem; Ensino; Prática do docente de enfermagem; Processo identitário; Enfermagem.

ABSTRACT

Analytical descriptive, qualitative study aimed to understand the teachers' conceptions of their professional identification, teaching

profession and training for teachers, as a constituent part of their identity process. Attended by 18 teachers from two universities (public and private else) from southern Brazil. Data collection took place between July and September 2014, through semi-structured interview. The data collected was used to open and axial coding as proposed by Strauss and Corbin, with the help of Atlas ti® software 7. In this procedure the following categories emerged: Being a nurse or being a teacher, Picks professionals and training for teaching: between teacher training and the daily experiment. The results allowed us to understand that the representations that have of themselves as teachers are focused on the profession of origin and the partial or missing identification with the teaching has implications in the pedagogical choices. The challenges faced are those related to the need to reframe the teaching profession and offer training possibilities to encourage the pedagogical relations, strengthen the identification of nursing teachers with teaching and descentrem the teacher's teaching-learning process.

Keywords: Faculty, nursing; Nursing faculty practice; Teaching; Identity Process; Nursing.

RESUMEN

Estudio analítico descriptivo, cualitativo tuvo como objetivo comprender las concepciones de su identificación profesional de los docentes, la enseñanza de la profesión y la formación de los maestros, como parte constitutiva de su proceso de identidad. Con la asistencia de 18 profesores de dos universidades (else pública y privada) del sur de Brasil. La recolección de datos se llevó a cabo entre julio y septiembre 2014, a través de entrevista semi-estructurada. Los datos recogidos se utilizó para abrir y codificación axial según lo propuesto por Strauss y Corbin, con la ayuda de Atlas software Ti® 7. En este procedimiento las siguientes categorías emergieron: El ser enfermera o ser un maestro, picos profesionales y la formación para la enseñanza: entre la formación del profesorado y el experimento a diario. Los resultados nos permitieron entender que las representaciones que tienen de sí mismos como profesores se centran en la profesión de origen y la identificación parcial o desaparecidos con la enseñanza tiene implicaciones en las decisiones pedagógicas. Los desafíos que enfrentan son los relacionados con la necesidad de replantear las posibilidades de la profesión docente y la oferta de formación para fomentar las relaciones pedagógicas, fortalecer la identificación de los profesores de enfermería con la enseñanza y descentrem proceso de enseñanza-aprendizaje del profesor.

Palabras claves: Docentes de enfermmería; Práctica del docente de enfermmería; Enseñanza; Proceso de identidad; Enfermería.

INTRODUÇÃO

A identidade docente pode ser compreendida ou analisada por meio de múltiplos enfoques ou teorias, desde o olhar da psicologia, sociologia e antropologia até outras perspectivas diferentes dependendo do referencial teórico adotado. Os estudos da identidade de um professor estão intimamente conectados com estudos sobre a subjetividade, seus processos cognitivos, emocionais e com as relações sociais, que influenciam sobremaneira a constituição deste sujeito (FERNANDES; RONCA, 2010).

Torna-se necessário, então, considerar a história pessoal, social e política do professor como influenciadora dos seus saberes, práticas e atitudes. A identidade de um professor, entendida como um processo historicamente situado e passível de mudanças que fazem com que suas práticas sejam modificáveis e ajustáveis a muitos contextos. É possível afirmar 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 lugar de conflitos que compõe maneiras de ser e estar na profissão. 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 (MONEREO; BADIA, 2011).

A identidade profissional docente, percebida a partir destes aspectos, é tecida por meio de representações que os professores têm sobre suas funções, que podem ser agrupadas em três grandes esferas: Representações sobre o próprio papel profissional (engloba formação recebida e experiências profissionais), Representações sobre os processos instrucionais de ensino, aprendizagem e avaliação (crenças, concepções e teorias que os docentes possuem sobre ensinar) e Representações sobre os sentimentos desencadeados pelo exercício docente (impacto afetivo produzido pela docência) (MONEREO; BADIA, 2011).

Identidade profissional refere-se, portanto, à percepção que um professor tem de sua própria função, sobre si, sobre seu grupo de pertencimento ou a características importantes de sua profissão (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004), constituindo, portanto, o conjunto de representações relativas à docência que o professor tem (MONEREO; MONTE, 2011).

No tocante às representações sobre o próprio papel profissional, a formação recebida e o tipo de experiências profissionais estão diretamente relacionadas a sua maneira de compreender e desenvolver suas funções.

A heterogeneidade na docência em ensino superior é expressa por meio do próprio nível em que se dá o ensino, disciplinas lecionadas, situação contratual (se professor efetivo, concursado, contratado), a habilitação acadêmica e profissional (licenciado, especializado, mestre ou doutor), o tempo de serviço e a posição na carreira, a localização (sala de aula, instituições assistenciais ou mesmo a divisão em departamentos) e a dimensão do local de trabalho, a experiência profissional (trabalhos progressos, cargos, funções e atividades específicas desempenhadas nas escolas e sistemas educativos) e as associações profissionais a que pertencem (COSTA, 2007). Como especificidade, a enfermagem lida ainda com estereótipos e crenças da sua história profissional, que permeiam suas ações e estão firmemente arraigadas ao fazer profissional, embora avanços em termos de compreensão histórica e superação de paradigmas tenham sido comumente observados. Estes aspectos influenciam o desenvolvimento do processo identitário docente.

As identidades docentes têm sido objeto de estudos (PIMENTA, 1996; GONZALES; MONEREO, 2011) que buscam compreender o trabalho do professor, possibilitando novas perspectivas a respeito de seu processo identitário. No que compete à construção permanente de uma identidade para ser professor, a dimensão individual e os valores pedagógicos, além da forma como estes são construídos e professados e em que esfera se dá essa construção, também devem ser considerados como fatores constituintes.

A docência em enfermagem insere-se neste contexto de muitas formas, pela necessária compreensão de quem é o sujeito que ensina e como, ao ir se constituindo professor se descortina um mundo de novas possibilidades, com conhecimentos e experiências pertencentes à outra esfera do conhecimento que não a do contexto da saúde. As professoras de enfermagem situam-se neste espaço de atuação, em que, para além de ser enfermeira, a tarefa de ensinar a ser, demanda novos conhecimentos e aproximação com os pressupostos da ciência da educação. As escolhas profissionais, a percepção que tem de si e de suas trajetórias e a forma como percebe seu processo de formação para inserção em sala de aula, são aspectos complexos de uma realidade que ainda carece de entendimento.

Ao adentrar outro campo de atividade se faz necessário conhecer os pressupostos que lhe são inerentes. 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 (COSTA, 2007). A docência é, não raras vezes, considerada secundária em relação à profissão de formação e em escolas privadas, frequentemente é considerada a experiência técnica como fator definidor de contratação. Desta forma, os professores de enfermagem, formados para atuar como enfermeiros situam-se num universo de deslocamentos e descentralizações identitárias, o que pode ser considerado um espaço de conflitos numa sociedade que ainda lida com concepções regulares e estáveis de identidade.

Este cenário se torna particularmente importante ao pensar que, segundo dados do MEC/INEP/DEAS, o número de cursos de graduação em enfermagem no Brasil cresceu 645% somente entre os anos de 1991 e 2010. Essa expansão, a necessidade de qualificar o ensino superior e a consequente demanda por professores influencia sobremaneira os processos de trabalho e a compreensão do que é ser professor neste contexto. Há a urgente necessidade de repensar a ação docente nas universidades de maneira geral, primando pelo preparo pedagógico de maneira a não considerar a docência como uma atividade secundária em relação à pesquisa, bem como desenvolver bases para exploração dos saberes necessários à docência de maneira não alienada à dimensão do ensino (ORO; BASTOS, 2014).

Desta forma, o objetivo deste estudo foi compreender as concepções dos professores sobre sua identificação, escolhas profissionais e formação para a docência.

METODOLOGIA

Pesquisa descritiva analítica, de abordagem qualitativa, realizada com 18 professores de duas universidades da região sul do Brasil. Como estratégia de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada. A seleção dos participantes ocorreu por convite a todos os professores que compunham o quadro docente das instituições.

A coleta dos dados teve duração de quatro meses (julho a setembro de 2014). As entrevistas foram previamente agendadas, adequando-se as possibilidades de cada participante e realizadas em ambiente reservado nas universidades, a fim de manter a privacidade.

As entrevistas foram gravadas em arquivo digital e tiveram duração de 40 a 120 minutos.

Os professores foram identificados com as letras F (de Universidade Federal), P (de Universidade Privada) e A (de Assistência), seguidos do número correspondente à ordem de realização das entrevistas.

Dos 18 professores entrevistados, 16 eram mulheres e dois eram homens. A faixa etária predominante entre os professores, para ambos os sexos, foi a de 35 a 40 anos. Dez professores são doutores, seis mestres (um cursando o doutorado) e dois especialistas cursando mestrado. Três professores possuem vínculo de trabalho com dedicação exclusiva à docência em universidade federal, dois professores possuem vínculo de trabalho sem dedicação exclusiva com a universidade federal e cinco professores possuem vínculos sem dedicação exclusiva com a universidade federal, além de outro vínculo com Instituição de Ensino Superior Privada. Dentre os professores vinculados à docência na universidade privada, dois dedicam-se apenas à docência e seis possuem vínculo com a assistência de enfermagem em concomitância. O tempo de experiência docente no ensino superior variou de dois a 18 anos, sendo a média simples, nove anos.

A pesquisa teve parecer favorável no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos no Brasil, aprovado sob o parecer nº 724.391, CAAE nº 33241314.2.0000.0121, em 21 de junho de 2014. Os indivíduos que aceitaram participar da pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Procedeu-se à análise das entrevistas, produzindo inferências embasadas nos pressupostos teóricos de Monereo sobre a identidade profissional de professores.

A análise dos dados deu-se mediante o procedimento de codificação, com base em Strauss e Corbin (2008). Esse processo está relacionado à organização conceitual dos dados brutos em categorias, sendo utilizadas duas etapas distintas e complementares denominadas de: a) codificação aberta; b) codificação axial.

Para auxiliar no procedimento de codificação, utilizou-se o *software* Atlas ti® 7. Nesse *software* foi criada uma unidade hermenêutica, inseridas as entrevistas na íntegra e realizada a leitura em profundidade. Os códigos que emergiram foram agrupados por similaridade, concluindo-se a codificação axial. Ao final desse processo emergiram as seguintes categorias: **(1) Ser enfermeira ou estar**

professora; (2) escolhas profissionais e (3) formação para a docência: entre a formação pedagógica e o experimento cotidiano.

RESULTADOS

Ser enfermeira ou estar professora

Para além de concepções historicamente situadas, a ambivalência resultante da articulação entre ser enfermeira e ser professora gera implicações na constituição do processo identitário docente, onde o caráter de não profissionalidade da docência pode contribuir para o estabelecimento de conflitos em sua forma de atuação e prováveis consequências advindas desta.

Desta forma, as professoras de enfermagem entrevistadas situam-se entre sentir ou assumir-se como enfermeiras que, em dado momento, são professoras; como professoras ou ora perceberem-se como enfermeiras, ora como professoras, sendo isto determinado pela situação em que se encontram ou por conflitos internos. Para os professores que se denominam enfermeiros, há apontamentos entre “ser” e “estar”, caracterizando a permanência em uma identificação (sou enfermeira) e uma aparente impermanência para a outra atividade (estou professora).

Eu sou enfermeira. E minha função, dentro da enfermagem, é ser professora, ensinar. Eu me formei enfermeira, mas estou professora (F01).

Como enfermeira, pois trabalho na assistência. Também trabalho na docência, mas me identifico mais como enfermeira (PA14).

Eu sou enfermeira. Não tenho formação em docência, então, não sou professora. A docência é uma atribuição minha dentro da enfermagem (FP07).

Ser docente requer formação específica para construir a identidade. Os professores reconhecem isso, porém não acreditam ser necessária essa formação para constituírem-se professores de enfermagem. Está presente, inclusive, a afirmação de que não se é professor, embora desenvolva atividades nesta área, centrando o ato de ensinar numa esfera complexa por situar-se num hiato ou espaço circunscrito à especialidade da enfermagem, que não existe formalmente. Pelo núcleo formativo centrar-se na Enfermagem, está presente a ideia de que são papéis opostos e não complementares, a

serem assumidos em um determinado momento da vida profissional. Ou mesmo a consideração de que a docência é percebida como uma atribuição dentro da Enfermagem, cuja possibilidade apenas existe, pois a primeira assim a determina. A existência enquanto professor só é possível, pois, se anteriormente a esta, há formação numa área que imprima solidez, pois é território já conhecido.

Sou enfermeira. Ainda não consigo assumir-me completamente como professora. Parece que quando eu digo que sou professora “somente”, as pessoas não conseguem relacionar o que faço profissionalmente com a minha área. Então eu digo que sou uma enfermeira e que estou como professora. Mas se eu for preencher uma ficha, sempre coloco “enfermeira” (F04).

Sou enfermeira. A docência para mim é como se fosse minha área de atuação. Entendo como mais uma especialidade minha, além da saúde da mulher. Mas não sou professora de formação, até poderia me sentir assim, pois estou há muitos anos em sala de aula, mas não me sinto assim. Ao passo que não atuo na assistência, mas me sinto enfermeira. Sou uma enfermeira que ensina (PA16).

A docência entendida como uma especialidade, uma atribuição, um trabalho ou uma área de atuação, dentre outras possibilidades de percepção, parece fazer com que os professores de enfermagem situem-se no centro de uma crise de identidades, em que seu fazer está distante daquele de domínio, mas que pode ser realizado, pois o requisito para tanto seria apenas e justamente o fato de que já se é enfermeiro.

Sou enfermeiro. Atuo na prática muito antes de pensar em dar aulas, inclusive. Além de ser enfermeiro, também tenho um trabalho como professor. Mas é um trabalho, não me formei para isso, embora me realize muito na docência (PA15).

Enfermeira, claro. É a partir daí, inclusive, que todo o restante existe. Só posso estar em sala de aula todos os dias, porque domino a enfermagem. Isso, por inúmeras razões, me permitiu ser professora de enfermagem. Há essa diferença

para mim, eu não sou ‘professora’, sou professora de enfermagem. Entendo de dar aulas para a enfermagem apenas, embora tenha noção de meu entendimento limitado sobre o universo da docência (PA18).

Sou enfermeiro. A formação em enfermagem é um requisito para o que eu faço, mas não é o que eu faço. Meu objeto de trabalho é outro, é um fazer diferente, que gera um conflito de identidades (PA11).

Este conflito, mesmo que latente, pode fazer surgir novas configurações sobre o que seria a atividade docente dos participantes deste estudo. “Enfermeiro que ensina”, “Enfermeiro moderador” ou “Enfermeiro que forma enfermeiros” aparece como denominação mais apropriada para alguns, em detrimento de “professor de enfermagem” ou mesmo “professor”, ao definir este fazer incorporado para além de sua formação e sobre o qual não se exerce o mesmo domínio.

Olhando para minha trajetória, penso que enfermagem é muito mais formação do que profissão. Mas aí vem o outro olhar, que é aquele que justifica talvez, a postura de que enfermeiros formam enfermeiros, pois só quem exerce a enfermagem, pode ensiná-la. Neste sentido, tu és mais um enfermeiro que está moderando um ensino do que especificamente um professor. Eu sou mais enfermeiro, que professor, certamente (PA18).

Profissionalmente, sou enfermeira. Mas tenho como uma de minhas ocupações, dar aulas. Minha outra ocupação é a mais importante, pois subsidia tudo o que faço em termos de enfermagem, que é ser enfermeira de terapia intensiva. A diferença entre minhas duas ocupações, é que para uma eu fui formada, é um território que conheço bem, inclusive em termos históricos e a outra, ainda estou procurando compreender (PA18).

Em outro aspecto, há participantes que se denominam como professoras universitárias ou professoras, designação esta advinda de um processo de construção pessoal que lhes permite se situarem em outro

espaço, porém, percebendo que seu fazer enquanto professor está implicado diretamente com a profissão de formação.

Eu tenho dito que sou professora de ensino universitário. Sinto-me mais confortável, mas essa é uma construção pessoal recente. Sempre me identifiquei como enfermeira, afinal, só sou professora de ensino superior, pois sou enfermeira (F08).

Eu sou professora com formação em enfermagem, pois cursei licenciatura em enfermagem (FP10).

Eu sou professora universitária. Atualmente é o que sou. Eu optei por ficar no ensino, mas fui docente por muito tempo ao mesmo tempo em que era enfermeira assistencial (FP05).

É interessante perceber, porém, que há participantes em dúvida sobre seu modo de ser enquanto profissional e incertos sobre qual território ocupar. A impermanência de identidades profissionais situa-se entre a conveniência de assumir-se professor ou enfermeiro em momentos distintos de suas vidas.

Eu não sei o que dizer, parece que são duas coisas diferentes, mas ao mesmo tempo são coisas misturadas. Às vezes, eu não sei. É um pouco complicado assumir uma identidade neste momento, até porque, dependendo de onde tu estás, o que tu vais fazer. Não tenho como definir exatamente mas, agora, nesse momento, sou professora universitária (FP02).

Depende do lugar em que eu estou, pode ser que eu me coloque como professora ou como enfermeira. Em outras situações eu digo que sou professora, mas se preciso me explicar mais, digo que tenho formação em enfermagem (F06).

Isso ainda é um dilema para mim, preciso pensar se sou enfermeira ou professora. Minha formação é de enfermeira, mas exerço a função de docente de enfermagem. Para mim, isso ainda é dicotômico. Em algumas situações me descrevo como enfermeira, em outras, como docente (P12).

É possível perceber, então, que há distintos posicionamentos apontados pelos participantes deste estudo. Certamente, há que se

considerar que não há uma identidade correta. O que se ressalta aqui é justamente a necessidade de compreender a tensão existente entre ser enfermeira e ser professora de enfermagem, como se essas atividades não pudessem coexistir e contribuir continuamente para o processo identitário do docente, tão diverso quanto mutável. É justamente neste espaço de compreensão que está contida a possibilidade de construção de uma prática docente atrelada aos pressupostos da enfermagem na mesma medida em que se sustenta em pressupostos da educação.

Identidades mutáveis, contraditórias ou mesmo em aparente conflito, quando percebidas como parte de um processo identitário em permanente construção, endossam a possibilidade de as identidades múltiplas serem o alicerce de uma formação profissional continuada que estimule e favoreça a qualidade do ensino na enfermagem.

Dentre as múltiplas implicações da compreensão do processo identitário para os professores de enfermagem, suas relações com a profissão de formação contribuem para a concepção de que a identidade também se situa num espaço de reconhecimento. O professor de enfermagem se reconhece no desempenho de alguns papéis específicos (tais como o de ser enfermeiro) e descentraliza-se deste por não tê-lo exercido ou por ter atribuído outros significados, estabelecendo vínculos com outras normalizações.

Escolhas profissionais

A escolha da profissão, embora complexa, encerra por vezes, uma série de afinidades individuais continuamente alimentadas durante a infância e adolescência, por meio de lembranças familiares ou experiências escolares ou mesmo atribuídas ao acaso ou a situações inesperadas.

Mesmo que se possa planejar a trajetória profissional, é a dinâmica da vida que vai te mostrando onde parar (F01)

Observava minha mãe preparando aulas, é uma lembrança forte e foi a primeira profissão que desejei seguir, ainda na infância. (PA17)

Meus pais são professores. É uma memória afetiva que tenho, não pensava em ser outra coisa que não professora, como eles. A enfermagem veio muito tempo depois. (PA16)

No entanto, a vivência da profissão de enfermagem durante o processo de formação parece impelir a uma percepção de que mudanças são necessárias e que estas poderão ser feitas, mediante ingresso na carreira docente. Fazer parte, fazer diferente, modificar práticas ou condutas com as quais não concorda são aspectos citados como fatores motivadores para a escolha da docência:

Incomodava-me os professores competentes, extremamente qualificados em suas áreas, mas excessivamente teóricos. Já haviam cursado mestrado, doutorado, pós-graduações, mas nunca haviam entrado em um hospital. Isso me incomodava muito e era uma das situações que eu queria ajudar a modificar. (F06)

Pensava e penso em diminuir as distâncias entre o que há de tão bonito e correto nos livros e nas políticas públicas e a realidade. Porque as diferenças são profundas. Quero mostrar para os alunos que as coisas podem ser bem feitas. A docência pra mim tem esse sentido, de poder sonhar com dias melhores, com profissionais mais comprometidos. (F08)

A docência para mim, além de ser algo que eu sempre quis, foi uma chance muito forte de poder ajudar em alguma transformação maior na enfermagem. (FP10)

A percepção de que há a necessidade de escolher entre uma atividade e outra, em se tratando da docência e da enfermagem ou que ao fazer uma escolha pela docência abdica-se completamente da profissão de origem está presente entre os entrevistados:

Há enfermeiros e outros profissionais até, que pensam que se alguém fez uma opção pela docência é porque não era bom na assistência ou teve algum problema, precisou se afastar da prática e a docência foi a opção que restou. Para mim, a docência é uma forma de melhorar a prática. (F04)

Eu me formei querendo ser enfermeira assistencial. Ao mesmo tempo em que passei no mestrado, fui chamada para ser enfermeira trainee numa instituição, acabei optando por

fazer o mestrado com bolsa e me dedicando a isso. (F06)

Eu tinha toda a bagagem de ser enfermeira assistencial e queria ensinar aquilo que eu fazia. Então comecei a buscar a docência. Por 2 anos consegui desenvolvê-las de maneira concomitante, mas depois, com muito sofrimento, precisei fazer uma opção, pois queria fazer o doutorado. Então optei por estar na docência e no doutorado. (P12)

Embora aparentemente dicotômicas, a enfermagem é a profissão de formação e a opção pela docência encerra a sensação de que é necessário, de certa forma, o abandono de uma em detrimento de outra. Certamente há a impossibilidade de realização de inúmeras atividades de maneira concomitante, mas ao optar pela docência, o professor não é apartado do universo da assistência. Mesmo que com outros objetivos e assentado em outras bases, as atividades realizadas em campo de prática permanecem sendo da ordem da assistência de enfermagem e demandam conhecimentos específicos para atuação.

Formação para a docência: entre a formação pedagógica e o experimento cotidiano

Na atualidade, a formação exigida para ingresso e permanência como professor no ensino superior tem se limitado a um conhecimento aprofundado do conteúdo por meio do exercício profissional (prática) ou atividades como pesquisador (tais como a publicação de artigos) e praticamente não há exigências em termos pedagógicos. A exigência para obtenção de títulos de mestre e doutor é questionável, pois pode pouco contribuir em qualidade didática no ensino superior.

O que há na graduação em termos de formação, está distante da docência. Não há mais licenciatura. No mestrado e doutorado, há formação para pesquisador, com estágio de docência de poucas horas e é algo mesmo mais para sentir como é um ambiente. (F01)

Mestrado e doutorado podem até formar um ótimo pesquisador, mas não tem relação com a formação de um docente de enfermagem. É um requisito para entrar numa universidade pública, mas não ajuda na docência. (P13)

Eu posso ser doutor em enfermagem, doutor em educação, mas isso não faz de mim um professor, pois essas vivências não me ensinaram a dar aula, planejar uma aula, selecionar conteúdos, conhecê-los e transpor eles para os alunos. (FP02)

A ausência de uma formação específica para a docência evidencia a distância existente entre a profissão de domínio e as atividades específicas da docência, para as quais se sente necessidade de formação, desde que ela não seja tradicional.

Queria uma formação que me ajudasse efetivamente a trabalhar com metodologias ativas, por exemplo, que me mostrasse na prática como fazer. Mas estar numa sala de aula, com slides, ouvindo teorias sobre como fazer, não é a formação que eu gostaria. Uma boa formação faria diferença, mas depende da forma como ela seria conduzida, se fosse uma formação de professores tradicionais, de forma tradicional, não adiantaria. (PA16)

Eu não tenho memórias de como fazer diferente, não fui formada dessa forma, não vivi outras metodologias. Essas formações em docência do ensino superior, em que uma pedagoga fala sobre como ser professor por meio de slides que são lidos por horas a fio. Não se aprende assim. Isso é muito complicado. Aí mostra possíveis técnicas que podem ser utilizadas, mas tudo num slide. (PA17)

Eu iniciei uma pós-graduação em docência do ensino superior. Desisti, pois senti que seria apenas para dizer que eu havia feito a pós. Não havia interação, não havia experimentação, eram aulas excessivamente teóricas com professores pouco preparados. Tudo se resumia a aula expositiva dialogada e seminários. (PA15)

As propostas de cursos de formação ou mesmo estágios de docência que pretendem desenvolver habilidades ou conhecimentos sobre a docência parecem não desenvolver eficazmente estratégias de ensino ou mesmo propiciar compreensão acerca da função docente, à medida que são percebidas como ações isoladas e não individualizadas:

As capacitações que as universidades oferecem são focadas em grandes grupos, não no indivíduo. São válidas, sem dúvida, mas não são suficientes. Uma formação mais direcionada ajudaria mais. (F06)

Fiz algumas capacitações pedagógicas, foram olhares diferentes sobre a minha prática, já que era pela ótica da pedagogia, mas não se constituíram em grandes surpresas. Não foi nada extraordinário, até aperfeiçoei algumas coisas em termos de plano de ensino, mas não do cotidiano da sala de aula. (F08)

Eu fiz várias capacitações relacionadas à docência. Elas quase sempre se constituíram em palestras e isso para mim não é uma formação. Assistir uma palestra sobre como avaliar, até pode despertar alguns pensamentos, mas não vai te fazer compreender amplamente o processo, muito menos avaliar. (PA15)

Em contrapartida, há professores que não acreditam na formação como uma necessidade presente. As representações que possuem de si mesmos como professores são limitadas e sua função docente está centrada na transmissão de conhecimentos. Há intenção de fazer algo diferente, porém, há o entendimento de que o cotidiano aprimorará a prática docente.

Acho que não falta capacitação ou formação. Se tivesse até seria bom, claro. Mas isso vai muito de cada um, de buscar, tentar fazer diferente. Um programa de formação docente até é interessante, pode te ajudar a entender porque um aluno procrastina tanto com alguma coisa, nesse sentido de entender mais o aluno, como gerenciar isso, enfim. (F03)

Eu vou me constituindo professora todos os dias, na prática, na relação com os alunos e colegas. Já fiz tentativas de utilizar menos aula expositiva ou dialogada e focar mais em seminários. Discutimos avaliação entre o grupo de professores todos os anos. Creio que damos conta. (PA17)

Formação para a docência eu não sei se é necessário. Todos têm inúmeros exemplos de como fazer ou não. Eu tive excelentes professoras e hoje elas me servem de espelho. Tenho ido bem até agora. (PA18)

Há também aqueles que percebem a docência não é uma atividade simples e por estar situada em outro campo específico de saber, demanda entendimento profundo de suas práticas e teorias. A percepção sobre a postura docente e a noção de um processo experimental para o desenvolvimento da docência está presente, pelo menos, na fala de três dos participantes:

A formação para a docência na enfermagem não é metódica, mesclada com uma ciência da educação, sistemática, com objetivos claros a priori. O processo é relacional e experiencial. Se observarmos um campo de prática, por exemplo, professor e aluno, ambos estão experimentando um território, onde alguns têm uma conduta mais de tutor, outros mais de observador silencioso e de interventor. Só aí, temos dinâmicas completamente distintas de formação, entendo que sequer essa distinção é clara entre os professores. (PA11)

Para ser enfermeiro de UTI, eu preciso entender de UTI, o mesmo para ginecologia ou trauma ou saúde pública. Mas para ser professor de enfermagem, parece que não preciso ter nenhuma habilidade específica identificável ou formal, isso é um grande problema em termos de compreensão de um universo docente. (P12)

A pedagogia tem seu conjunto próprio de técnicas, teorias, métodos, de percepções, tem um plano de fundo conceitual que precisa ser vivido, significado, para que eu construa isso enquanto profissão. Ser enfermeiro, formar-se enfermeiro, busca outras significações, outras construções. São objetos diferentes. (PA15)

A ausência de formação específica para a docência a transforma em uma espécie de experimento cotidiano, cujos conhecimentos e estratégias vão se desenhando ao longo do processo, por meio de tentativa e erro, evidenciando, por vezes, pouca ou nenhuma

identificação com o mundo da docência. A percepção de uma ciência da pedagogia como algo facilmente dominável pode explicar em parte o posicionamento destes professores, cujo entendimento sobre ensinar recai sobre o domínio do conteúdo.

DISCUSSÃO

A formação recebida e o tipo de experiências profissionais relacionam-se diretamente com a forma como os professores desenvolvem suas práticas. Logo, as representações docentes sobre seu próprio trabalho constituem fator importante de compreensão do mundo acadêmico. O processo identitário de um professor está atrelado a esta compreensão. De acordo com Monereo e Monte (2011) ensinar é uma atividade que pode ser aprendida e a construção de diferentes versões de si mesmo permite aos professores vários comportamentos e respostas variadas, de acordo com os diferentes tipos de contextos em que este se encontra inserido.

Com relação à enfermagem, se estabelece um cenário complexo situado para além de explicações binárias (são ou não são professores, são bons ou maus professores, precisam de formação ou não, etc). Os muitos aspectos dessa complexidade se retroalimentam, ora são conflitivos, ora complementares à própria história da enfermagem, porém, seguem à margem de uma exploração múltipla, que auxilie numa espécie de diagnóstico situacional parcial (considerando, obviamente, as limitações deste estudo, sua abrangência e capacidade de generalização em termos de resultados), ao mesmo tempo em que auxilie professores de enfermagem a compreender a docência de maneira a modificar e qualificar suas práticas.

É fato que para ser professor de enfermagem, há que ser enfermeiro. Logo, são dois espaços a compreender e possivelmente dominar. São atividades que coexistem no universo da docência em enfermagem e endossam a necessidade de o professor ser muitos, atuando por meio de várias versões de si mesmo. Há o domínio da profissão de origem e o domínio da profissão docente, este último centrado na prática pedagógica, que sustenta o processo identitário profissional de um professor, de acordo com a vivência de suas funções profissionais e o modo como ele as desempenha (COSTA, 2007).

Desta forma, os participantes desta pesquisa parecem evidenciar um conflito de identidades que inclui sua formação e as atividades relativas à docência. A insegurança em situar-se profissionalmente em algum espaço perpassa pelos múltiplos processos que envolvem a

docência na enfermagem, dentre os quais, professores de instituições privadas não possuem a necessidade de dedicação exclusiva, quase sempre permanecendo na prática assistencial e na docência, em concomitância. Ao passo que, para os professores de instituições públicas, frequentemente, se exige dedicação exclusiva, afastando-os da assistência, porém, não de maneira completa, pois atuarão com os alunos em campos de prática nas disciplinas em que há práticas clínicas e/ou estágios ou carga horária para tal.

A identidade não é uma ação única e contínua, mas é um processo, que deve comportar uma permanente negociação consigo mesmo, de forma que o professor possa atuar de muitas maneiras diferentes: não há necessariamente uma passagem de um ponto a outro ou o abandono de posturas adotadas mesmo na ausência de formação. O processo identitário docente comporta que ele seja ora transmissor, ora mediador ou ora seguro, ora inseguro, por exemplo. Professores participam de diferentes contextos, com diferentes grupos de alunos em diferentes disciplinas, logo, há espaço para diferentes discursos, posturas, estratégias e sentimentos. As influências que o professor sofre, quer pela profissão de origem, quer pelo conteúdo que ministra, são parte importante do processo e não devem ser evitados (MONEREO; BADÍA, 2011).

Dos 18 participantes desta pesquisa, nove definem-se como enfermeiros e destes nove, uma participante exerce exclusivamente a docência em universidade pública, os demais, atuam como professor em universidades privada (02), professor em universidade privada e pública (02) e professor em privada e enfermeiro assistencial (04). Quatro participantes definem-se como professores, todos com contratos em instituição privada e pública em concomitância. Outros três professores, não assumem uma definição, ora se colocam como professores, ora como enfermeiros, dependendo das circunstâncias.

Parte dos entrevistados afirmou nunca ter refletido sobre o assunto. Desta forma, para além de contratos ou definições ancoradas na sociologia das profissões, o sentir-se professor ou, num caráter que denota aparentemente certa impermanência, estar professor gera implicações na medida em que sujeitos não se reconhecem professores mesmo atuando como tal. Este fator pode contribuir para a dicotomia existente entre o ensino e a prática de enfermagem e também para o caráter informal da docência, cujas práticas pedagógicas permanecem assentadas numa teoria da prática docente, em que se ensina por exemplos prévios ou de práticas consideradas exitosas, experiências cotidianas ou na crença de saber ensinar.

Os professores afirmam não ser possível ensinar enfermagem se não há experiência assistencial, porém, é possível ser professor sem ter formação específica. Esta contradição reforça o discurso de que se aprende pela experiência, pelo fazer. No entanto, a (re) construção de um ofício se dá por meio da reflexão. Desta forma, como solidificar a ciência da enfermagem se a execução de tarefas (muitas delas, delegadas) norteiam as concepções de maneira limitante?

É preciso ação-reflexão-ação e isto só pode acontecer na intersecção dos dois mundos: o da escola e o do trabalho. Esta intersecção não é necessariamente do professor de enfermagem, mas entre os sujeitos (enfermeiro assistencial e professor de enfermagem). Porque se compreende que o professor de enfermagem é menos enfermeiro que aquele que está na docência? O que ser enfermeiro, afinal? Em que espaços se exercem a Enfermagem? Cuidar, gerenciar e educar permanecem como grandes contradições neste cenário. Neste sentido, Freire (2011) propõe a ação-reflexão-ação como ferramenta de estímulo à postura ativa, experimentação e curiosidade durante a formação.

A construção de identidades se dá por meio da forma como percebe a si mesmo, quem ele é, dimensão esta considerada estável e também por meio de suas ações. Neste sentido a identidade é unicamente o processo, fluido e presente em cada atividade que o professor realiza sob a manutenção de um núcleo identitário central baseado em representações assumidas pelos sujeitos como autodefinidoras (MONEREO, 2011). Desta forma, o “não ser professor” mesmo atuando na docência pode influir no processo de maneira a dificultar a percepção que se tem de si mesmo como docente. Em função de não haver uma exigência formal de habilidades para a atuação no ensino superior, as decisões pedagógicas adotadas por meio da observação também constituem o processo identitário docente, embora fundamentar a prática pedagógica unicamente em processos de observação não permita a existência de um repertório que permita ao professor atuar de maneiras distintas em distintos contextos (MONEREO et al., 2009).

A partir da transformação da enfermagem em carreira universitária, o docente enfermeiro passou a viver essa dicotomia pela necessidade de conhecer a teoria e ter vivência prática, mesmo deixando de desenvolver atividades específicas na assistência. Este conflito agora parece transposto parcialmente para a docência, em que o professor de enfermagem é aquele que, por vezes, conhece a fundo a teoria e é

respeitado por isso, enquanto que o enfermeiro assistencial é aquele que domina a técnica e sabe fazer (BRAGA; BÔAS, 2014).

Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam que muitos professores universitários de diversas áreas do conhecimento, que adentraram ao campo da docência como decorrência natural de suas atividades como especialistas em alguma área ou múltiplos interesses, nunca se questionaram sobre o que é ser professor. Estudos (BRAGA; BÔAS, 2014; LAMBERTI, 2008) realizados com professores de enfermagem afirmam que estes apontam a necessidade de conteúdos específicos para atuarem na docência, pois sustentam suas práticas docentes em conhecimentos tácitos, intrínsecos a sua condição profissional, em detrimento de saberes pedagógicos.

As denominações citadas por alguns participantes desde estudo, tais como “enfermeiro que ensina”, “enfermeiro moderador”, “enfermeiro que forma enfermeiro” sugere a noção de que há distanciamento das concepções pedagógicas.

Neste sentido, a forma como se dá a escolha profissional pela docência, entre os participantes deste estudo, se relaciona, em alguns aspectos, às memórias afetivas, experiências escolares positivas na infância ou adolescência, percepção de problemas na formação e desejo de modificar o ensino fazendo parte do processo e promover a diminuição da distância entre teoria e prática. Entende-se que isso não se resolve ao assumir duplas identidades, uma vez que a própria escola “desautoriza” o professor de enfermagem enquanto enfermeiro. Tardif (2011) aponta que as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores ao longo da vida, não apenas na graduação, contribuem para formar o processo identitário dos professores.

As escolhas pessoais baseadas em afinidades individuais, alimentadas desde a infância e a possibilidade de agir como agente transformador de práticas pedagógicas consideradas como não ideais ou equivocadas durante seu próprio processo de formação, constituem-se em agentes motivadores para a escolha pela docência nos participantes desta pesquisa. Estudo (FERNANDES, 2007) revelou que a escolha pela profissão docente entre os professores de ensino superior está relacionada a fatores tais como gostar de ensinar, ter modelos familiares de professores, vocação (pois brincavam desde crianças e sentiam-se professores), complementação de renda ou por acaso. Alguns dos motivos estão atrelados a representações associadas à realização pessoal e profissional.

Estes aspectos estão intimamente relacionados à forma como se desenvolve o processo entendido como formador para a docência. Mestrados e doutorados, apesar da clara contradição entre formação de professor e formação de pesquisador, aparecem como a alternativa para o ingresso na carreira docente pública. Para os cursos de graduação de universidades privadas, cujo ingresso ainda permanece atrelado à exigência de experiência prática profissional, há professores especialistas, sem titulação *stricto sensu*. A existência de inúmeros cursos de especialização tais como “Docência no Ensino Superior” é criticada em função da própria metodologia adotada, que geralmente, reduz a formação de professores a um conjunto de manualidades, meramente instrutivos, em que a docência passa a ser entendida como mera aquisição de habilidades, transformando os professores em tecnólogos da prática (CARR; KEMMIS, 1988).

Participantes deste estudo apontaram o processo de formação docente proposto pelas universidades como válido, porém insatisfatório pelas mesmas razões supracitadas: não há a consideração individualizada do professor ou um referencial seguro que ensine como fazer na prática e limite-a a aulas expositivas sobre o tema.

Uma perspectiva não profissional da docência a considera, de maneira simplista, possível por meio de uma formação que reproduza modelos existentes, porém, uma perspectiva profissional, a considera como tarefa complexa, que demanda exigências intelectuais, com habilidades que podem ser adquiridas e continuamente aprimoradas (COSTA, 2010).

A percepção de que não há necessidade de formação também esteve presente entre os participantes deste estudo, bem como, a visão de que a prática cotidiana é também formadora e que os saberes experienciais e o uso de estratégias por meio de tentativa e erro são suficientes para a condição de ensinar. Estudo (ALEXANDRE; CESARINO, 2014) considerou como uma das principais dificuldades para o exercício da docência, os poucos conhecimentos pedagógicos, sendo necessária uma nova postura epistemológica sobre as práticas formativas e profissionais na educação superior em enfermagem.

Por certo que a formação de um professor de ensino superior não se limita a capacitações ou treinamentos, embora estes constituam parte da percepção que as universidades têm sobre a formação docente. Mesmo diante dessa preocupação, a ausência de uma ampla compreensão do processo pode limitar a oferta de capacitações pelas universidades, justamente em cursos de manualidades ou discussões pouco profícuas, que não modificam ou pouco acrescentam à prática

cotidiana do professor. Há a necessidade de novas e diferentes abordagens que compreendam amplamente as necessidades de formação docente e as incorpore à oferta de formação docente universitária.

Como peculiaridade pertencente aos cursos da área da saúde, a presença de um terceiro sujeito nesse processo também deve ser considerada. O paciente faz parte das relações na enfermagem e a dimensão educativa em saúde precisa contemplar as relações que se estabelecem com este e são mediadas por professores com ou sem experiência assistencial (CAVALCANTI et al., 2011).

Desta forma, nesse universo em que há parcial ou nenhuma identificação com o sentido de ser professor e em que os processos formativos não costumam ser satisfatórios por não considerar o sujeito individualmente ou limitar-se a tentar instrumentalizar os docentes para as relações pedagógicas, há amplo espaço para o desenvolvimento de uma pedagogia do ensino superior que perceba e promova aprendizado para os bacharéis que optam pela carreira docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender as concepções dos professores sobre sua identificação profissional, função docente e formação para a docência. No que compete à identificação profissional, os participantes, bacharéis em enfermagem e professores universitários, em diversas configurações em termos de contrato e regime de trabalho, permanecem quase sempre se identificando com a profissão de origem, por ausência de formação para a docência ou por uma percepção artesanal desta, em que não há necessidade de formação.

Desta forma, ao pensar seus processos identitários, enquanto docentes de enfermagem no ensino superior, é possível apontar que as implicações geradas pela parcial ou ausente identificação dos sujeitos com os pressupostos da docência podem impactar seus processos identitários na medida em que não assenta suas práticas numa abordagem reflexiva acerca das relações pedagógicas.

Parte da compreensão necessária é de que é possível a existência de múltiplas identidades num processo contínuo de desenvolvimento como professor universitário e que a formação inicial ou o bacharelado não devem ser ultrapassados ou superados, mas incorporados a um fazer que está atrelado à saúde, ou seja, por meio de ações pedagógicas pertencentes a outra esfera do conhecimento. A percepção da docência como uma vocação ou predestinação retira desta o necessário caráter de entendimento de sua profissionalidade e como tal, mandatária de

formação que não limite o sujeito à apreensão de uma coleção de estratégias. São inúmeros os desafios a ser enfrentados para ressignificar a função docente, pois há necessidade de mudanças efetivas na docência superior em enfermagem. A racionalidade técnica tem se imposto ao longo dos anos como sinônimo de competência no ensino superior, não apenas para os cursos da área da saúde, mas a qualidade da formação ofertada precisa expandir a noção de competência para comportar práticas assertivas de ensino que incluam relações pedagógicas que primem pelo descentramento do professor como sujeito principal do processo de ensino e percebam a educação como uma ciência a ser incorporada ao fazer de quem se assume ou atua como professor.

Neste sentido, as representações que os professores participantes desde estudo têm sobre a forma como se identificam com a docência, as escolhas ou a formação profissional está distante dos pressupostos de uma pedagogia universitária, mas compõe parte importante de seus processos identitários.

REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, I. O. A preocupação com a profissão docente: antiga, mas insatisfatória. *Revista Educação em Questão*, Natal, n. 9, p. 125-129, 2005.

ALEXANDRE, K. C. R. S.; CESARINO, C. B. Formação e prática pedagógicas docente em cursos superiores de enfermagem em instituições particulares. *Arquivos de Ciências da Saúde*, v. 21, n. 1, p. 79-87. 2014.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, p. 107-128. 2004.

BRAGA, M. J. G.; BÔAS, L. V. Enfermagem e docência: uma reflexão sobre como se articulam os saberes do enfermeiro professor. *Revista Ambiente e Educação*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 256-267. 2014.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martinez Roca. 1988.

CAVALCANTI, L. I. P. et al. A Docência no Ensino Superior na área da Saúde: Formação Continuada/Desenvolvimento Profissional em

Foco. Revista Eletrônica de Pesquisa e Educação, v 3, n. 6, p. 162-182. 2011.

COSTA, N. M. S. C. Formação pedagógica dos professores de medicina. Revista Latino-Americana de Enfermagem, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 102-108. 2010.

DELCOR, N.S. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Cadernos de Saúde Pública. v. 20, p. 187-189.

FERNANDES, M. C. S. G. Escolha profissional e prática docente: o discurso de professores do ensino superior privado. Centro Universitário Moura Lacerda GT: Didática, n.4. [on line]; 2007. [capturado 13 junho 2015]. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt04/t046.pdf>

FERNANDES, A. B.; RONCA, A. C. C. Profissionalidade docente no ensino superior: um estudo sobre o professor sem formação pedagógica formal. Revista Educação em Questão, Natal, v. 37, n. 23, p. 48-75, jan./abr. 2010.

Freire P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra; 2011.

COSTA, N. M. S. C. Docência no Ensino Médico: porque é tão difícil mudar? Revista Brasileira de Educação Médica, v. 31, n. 1, p. 21-30. 2007.

HIDALGA, W. A. Engenheiros professores: uma primeira aproximação de suas concepções sobre os saberes docentes. Dissertação (Mestrado). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo: 2006. 99p.

LAMBERTI, F. L. Profissional arquiteto e professor arquiteto: uma discussão da docência universitária. Dissertação (Mestrado). São Bernardo do Campo: Cadernos de Educação, v. 13, n. 25, jul. dez. 2013 117 p. Universidade Metodista de São Paulo: 2008. 133p.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 89, p. 1159-1180. 2004.

MONEREO, C.; BADIA, A. Los heterónimos del docente: identidad, selves y enseñanza. In C. Monereo, & J. I. Pozo (Orgs.), *La identidad en la psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-75). Madrid: Narcea. 2011.

MONEREO, C.; MONTE, M. Docentes en tránsito. Análisis de incidentes críticos em secundaria. Barcelona: Graó. 2011.

ORO, M. C. P.; BASTOS, C. C. B. C. Docência Universitária e a formação pedagógica dos professores bacharéis. *Revista Educação Cultura e Sociedade*, v. 4, n. 1, p. 113-123. 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, S.G; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, E. L. et al. Formação Docente e Práticas Pedagógicas: olhares que se entrelaçam. Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.

STRAUSS, A. L; CORBIN, J. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2008.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

TERRA, F. S.; SECCO, I. A. O.; ROBAZZI, M. L. C. C. Perfil dos docentes de cursos de graduação em enfermagem de universidades públicas e privadas. *Rev. enferm. UERJ*, Rio de Janeiro, jan/mar, v. 19, n. 1, p. 26-33. 2011.

6.2 Manuscrito 3: Representações de professores sobre suas funções: o lugar da experiência prática e da teoria na docência em enfermagem

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE SUAS FUNÇÕES: O LUGAR DA EXPERIÊNCIA PRÁTICA E DA TEORIA NA DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM

TEACHERS ON REPRESENTATIONS OF THEIR FUNCTIONS: THE PRACTICAL EXPERIENCE OF PLACE AND THEORY IN TEACHING IN NURSING

REPRESENTACIONES DE MAESTROS EN SUS FUNCIONES: LA EXPERIENCIA PRÁCTICA DE LUGAR Y TEORÍA EN LA ENSEÑANZA EN ENFERMERÍA

RESUMO

Estudo descritivo analítico, qualitativo, cujo objetivo foi identificar as concepções dos professores sobre a teoria e a prática na enfermagem. Participaram 18 professores de duas universidades (uma federal e outra privada) do sul do país. A coleta de dados ocorreu entre os meses de julho e setembro de 2014, por meio de entrevista semiestruturada. Para tratamento dos dados foi utilizada a codificação aberta e axial conforme proposta por Strauss e Corbin, com o auxílio do *software* Atlas ti® 7. Nesse procedimento emergiram as seguintes categorias: A centralidade da prática para o exercício docente e A dicotomia especialista x generalista: discursos em contraposição. As concepções dos professores sobre a teoria e a prática na enfermagem, a partir das suas experiências profissionais, são amplamente valorizadas e conflituosas quando percebidas como opostas à teoria. Nas áreas consideradas de maior complexidade, o domínio do conteúdo é considerado vantajoso e preferível ao professor. As relações que enfermeiros e professores de enfermagem mantêm com o saber influência a desvinculação entre teoria e prática, hostilizando-as ao considerar uma como mais importante que a outra.

Palavras-chave: Docentes de enfermagem; Ensino; Prática do docente de enfermagem; Prática profissional; Processo identitário; Enfermagem.

ABSTRACT

Analytical descriptive, qualitative study aimed to identify the conceptions of teachers on the theory and practice in nursing. Attended

by 18 teachers from two universities (federal and other private) of the South. Data collection took place between July and September 2014, through semi-structured interview. The data collected was used to open and axial coding as proposed by Strauss and Corbin, with the help of Atlas ti® software 7. In this procedure the following categories emerged: The centrality of practice for the teaching exercise and the expert x general dichotomy: speeches in opposition. The views of teachers on the theory and practice in nursing, from their professional experiences, are widely valued and conflicting when perceived as opposed to theory. In areas considered more complex, the contents of the domain is considered advantageous and preferable to the professor. The relationships that nurses and nursing teachers has with knowledge influence the disconnect between theory and practice, harassing them to consider as more important than the other.

Keywords: Faculty, nursing; Nursing faculty practice; Teaching; Professional practice; Identity Process; Nursing.

RESUMEN

Análítica estudio descriptivo, cualitativo destinado a identificar las concepciones de los profesores sobre la teoría y la práctica de la enfermería. Con la asistencia de 18 profesores de dos universidades (federales y otros privados) del Sur. La recolección de datos se llevó a cabo entre julio y septiembre 2014, a través de entrevista semi-estructurada. Los datos recogidos se utilizó para abrir y codificación axial según lo propuesto por Strauss y Corbin, con la ayuda de Atlas software Ti® 7. En este procedimiento las siguientes categorías surgieron: La centralidad de la práctica para el ejercicio de la enseñanza y el experto x dicotomía en general: discursos en oposición. Los puntos de vista de los profesores sobre la teoría y la práctica de la enfermería, de sus experiencias profesionales, son ampliamente valorados y conflictiva cuando se percibe en oposición a la teoría. En las zonas consideradas más complejo, los contenidos del dominio se considera ventajoso y preferible al profesor. Las relaciones que las enfermeras y profesores de enfermería tiene con el conocimiento influyen en la falta de conexión entre la teoría y la práctica, de acoso a considerar como más importante que el otro.

Palabras claves: Docentes de enfermería; Práctica del docente de enfermería; Enseñanza; Práctica profesional; Proceso de identidad; Enfermería.

INTRODUÇÃO

O termo “Identidade profissional” refere-se à percepção que um professor tem de sua própria função, sobre si, sobre seu grupo de pertencimento ou a características importantes de sua profissão (BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004), constituindo, portanto, o conjunto de representações relativas à docência que o professor tem (MONEREO; MONTE, 2011). Estas representações tecem identidades e podem ser mobilizadas por meio de três grupos: as representações sobre o próprio papel profissional (engloba formação recebida e experiências profissionais), as representações sobre os processos instrucionais de ensino, aprendizagem e avaliação (crenças, concepções e teorias que os docentes possuem sobre ensinar) e as representações sobre os sentimentos desencadeados pelo exercício docente (impacto afetivo produzido pela docência) (MONEREO; BADÍA, 2011).

No contexto das representações sobre as funções profissionais, a forma como os professores compreendem e desenvolvem suas funções estão diretamente relacionadas com a formação recebida (ou a ausência desta), suas atividades em si e os tipos de experiências vivenciadas. Neste sentido, para bacharéis que passaram a exercer a docência mediante a ausência de formação específica, pensar esses processos de inserção em outra área, implica compreender os pressupostos que norteiam suas concepções como professores.

Ser professor de enfermagem não é o mesmo que ser enfermeiro. Os conhecimentos mobilizados para cada uma dessas atividades diferem estruturalmente, considerando-se que há um conhecimento específico para ser professor e que este compõe seu processo identitário. Neste contexto, em função dos professores ensinarem geralmente como foram ensinados há a perpetuação de práticas e saberes idênticos àqueles pelos quais passaram, o que, não raras vezes, significa privilegiar a técnica e o ensino instrumental, valendo-se das suas experiência enquanto aluno (CAVALCANTI et al., 2011).

As crenças, concepções e teorias que os docentes possuem sobre ensinar são parte constituinte e importante do processo identitário docente (MONEREO; BADÍA, 2011). Desta forma a relação existente entre o ensino e a prática na enfermagem assume particular importância, pois norteia parte significativa das concepções profissionais, estando presente desde que esta se tornou uma carreira universitária. O professor de enfermagem, em muitos casos, principalmente nas instituições públicas de ensino, afasta-se do campo prático em função do exercício da docência, fortalecendo o pensamento de que, embora respeitado por seu saber, não é, em geral, modelo de capacidade técnica. Esta

dicotomia entre o professor de enfermagem considerado teórico e fora da realidade profissional e o enfermeiro enquanto sujeito que faz, que é o prático no contexto assistencial, também fortaleceu a percepção de que há conhecimentos distintos: um ensinado na academia, teórico e distante do fazer real e outro do mundo do trabalho, composto pelo cotidiano profissional, não idealizado (BRAGA; BÔAS, 2014). Esta realidade é fruto do modelo de formação em saúde, positivista e baseado em pressupostos que fragmentam o saber (SOBRAL; CAMPOS, 2012).

A relação que enfermeiros e professores de enfermagem mantém com o saber influencia amiúde esta desvinculação entre teoria e prática, antagonizando-as ao considerar, por vezes, uma como mais importante que a outra. A percepção de produção de distintos saberes científicos entre a academia e o mundo da prática contrapõe a ideia de que a teoria existe para ser aplicada na prática, e que os problemas da prática devam ser enfrentados por meio das teorias advindas do conhecimento científico. Esta polarização entre os que *pensam* e os que *fazem*, acarreta implicações à percepção que os professores de enfermagem tem de si mesmos e de seu trabalho, repercutindo inclusive, na formação do discente, pois influencia a sustentação de sua ação profissional (BEINEKE, 2001).

Pode-se fundamentar a relação entre teoria e prática por meio de uma perspectiva dicotômica, que separa e confere autonomia total entre uma e outra, ou de unidade, ao percebê-las como indissociáveis e complementares (MOREIRA; FERREIRA, 2014).

Neste sentido, as concepções que os professores possuem sobre a relação entre teoria e prática na enfermagem, é parte importante de sua percepção de como deve se dar o ensino e gera implicações em suas práticas pedagógicas. O processo identitário docente, em que as representações sobre si mesmo são fundamentais, é permanentemente construído e as reflexões sobre ele podem colaborar no sentido de eliminar as distâncias produzidas pelo modelo cartesiano de ensino, não apenas em face à complexidade da enfermagem, mas também pelos inúmeros conflitos e paradoxos presentes.

Em realidade, os professores de enfermagem atuam em escolas privadas (que não exigem dedicação exclusiva, o que permite a muitos, trabalhar na assistência e na docência de maneira concomitante) e escolas públicas (que frequentemente exigem dedicação exclusiva, não permitindo outro tipo de vínculo). Em qualquer um destes cenários, o ensino da enfermagem não perde seu componente instrumental, constituindo por meio dos estágios a necessidade de o professor supervisionar alunos em campo de prática, não existindo, portanto, um

afastamento integral da assistência de enfermagem. As Instituições de Ensino Superior (IES) possuem outras instâncias de trabalho, tais como a extensão e a pesquisa, esta última fomentada principalmente pelas instituições públicas. As exigências para contratação também diferem, pois, enquanto as IES privadas exigem por meio de processo seletivo, quase sempre, dois anos de experiência em determinada área (as exigências sobre a necessidade de mestrados e doutorados são secundárias), as públicas, exigem, por meio de concurso, mestrado ou doutorado em enfermagem ou áreas afins e, por meio do currículo acadêmico, privilegiam-se as atividades de pesquisa, tais como a produção de artigos científicos. Estes aspectos supracitados somam-se a outros e desta forma são muitos os pontos a serem interpretados, quando se pensam as práticas, contextos, tipos de alunos e conteúdos para compor o processo identitário docente. A forma como é concebido o conhecimento também adquire particularidades conforme o cenário, os objetivos do ensino e sua estruturação.

Surge então, por conseguinte, como componente de um professor de enfermagem, a experiência prática na assistência, cujo desenvolvimento constitui um tipo de saber clínico específico e seria o responsável por agregar o conhecimento produzido, adaptado e vivenciado na enfermagem, repercutindo no entendimento que o professor tem da relação teoria e prática. Tal experiência (em maior ou menor número de anos) é percebida como uma forma de diminuir a tensão entre os conhecimentos adquiridos na formação como enfermeira e o cotidiano de trabalho, facultando segurança ao oferecer relações íntimas com o real (MOREIRA; FERREIRA, 2014). Isto pode influenciar ou não o trabalho do professor, à medida que se constitui uma possibilidade de ter destreza manual ou outras habilidades práticas, relacionar-se com equipes e outros profissionais, relacionar-se com pacientes e familiares e entender o cuidado a partir dos locais em que ele se dá.

Desta forma, questiona-se: quais são as concepções dos professores sobre teoria e prática a partir de sua experiência profissional, bem como sua importância no ensino em enfermagem? Para tanto, o objetivo deste estudo é: Identificar as concepções dos professores sobre a teoria e a prática na enfermagem.

METODOLOGIA

Este estudo consiste em uma pesquisa descritiva analítica, exploratória, de abordagem qualitativa. Foram entrevistados 18

professores de duas universidades da região sul do Brasil. A coleta dos dados se deu por meio de entrevistas, com roteiro semiestruturado, cuja duração foi de quatro meses (julho a setembro de 2014). As entrevistas foram previamente agendadas e ocorrem em ambientes das universidades. As entrevistas foram gravadas em arquivo digital e tiveram duração média de 40 a 120 minutos.

A seleção dos participantes ocorreu por convite via correio eletrônico a todos os professores que compunham o quadro docente das instituições. Os professores foram identificados com as letras F (de Universidade Federal), P (de Universidade Privada) e A (de Assistência), seguidos do número correspondente à ordem de realização das entrevistas.

Dos 18 professores entrevistados, 16 eram mulheres e dois eram homens. A faixa etária predominante entre os professores, para ambos os sexos, foi a de 35 a 40 anos. Dez professores são doutores, seis mestres (um cursando o doutorado) e dois especialistas cursando mestrado. Três professores possuem vínculo de trabalho com dedicação exclusiva à docência em universidade federal, dois professores possuem vínculo de trabalho sem dedicação exclusiva com a universidade federal e cinco professores possuem vínculos sem dedicação exclusiva com a universidade federal, além de outro vínculo com Instituição de Ensino Superior Privada. Dentre os professores vinculados à docência na universidade privada, dois dedicam-se apenas à docência e seis possuem vínculo com a assistência de enfermagem em concomitância. O tempo de experiência docente no ensino superior variou de dois a 18 anos, sendo a média simples, nove anos.

A pesquisa teve parecer favorável no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos no Brasil, aprovado sob o parecer n° 724.391, CAAE n° 33241314.2.0000.0121, em 21 de junho de 2014. Os indivíduos que aceitaram participar da pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Procedeu-se à análise das entrevistas, produzindo inferências embasadas nos pressupostos teóricos de Monereo e Badía sobre a identidade profissional de professores.

A análise dos dados deu-se mediante o procedimento de codificação, com base em Strauss e Corbin (2008). Esse processo está relacionado à organização conceitual dos dados brutos em categorias, sendo utilizadas duas etapas distintas e complementares denominadas de: a) codificação aberta; b) codificação axial.

Para auxiliar no procedimento de codificação, utilizou-se o *software* Atlas ti® 7. Nesse *software* foi criada uma unidade hermenêutica, inseridas as entrevistas na íntegra e realizada a leitura em profundidade. Os códigos que emergiram foram agrupados por similaridade, concluindo-se a codificação axial. Ao final desse processo emergiram as seguintes categorias: **(1) A centralidade da prática para o exercício docente;** **(2) A dicotomia especialista x generalista: discursos em contraposição.**

RESULTADOS

A centralidade da prática para o exercício docente

A formação em enfermagem permite a realização de muitas atividades em áreas consolidadas, tais como a assistência, o gerenciamento, o ensino e/ou a pesquisa. Estes se sobrepõem e coexistem, embora não isentas de conflitos, mas como possibilidades distintas, construídas como tal, numa categorização que imputa alguma dificuldade de compreensão destas como pertencentes a uma mesma esfera de atuação.

Os enfermeiros que optam pela docência (em detrimento de outras atividades ou não) estão comprometidos com uma prática essencialmente autodidata, pois não há preparo ou formação pedagógica. O início das atividades docentes em instituições privadas de ensino é possibilitado quase que unicamente pelas habilidades técnico-científicas e pelo tempo de experiência como enfermeiro assistencial. Já nas instituições públicas, cujas seleções se dão por meio de concursos, o requisito essencial é o título de mestre ou doutor, cuja centralidade está no desenvolvimento de pesquisas científicas e seu universo.

Na universidade privada, exige-se dos professores experiência prática, não tem tanto valor a titulação ou o número de publicações, mas se valoriza a experiência. Não é somente a titulação que importa. A pública, a meu ver, tem uma política equivocada neste sentido, porque ela só valoriza currículo acadêmico, artigos, pesquisas. Há professores que saíram da graduação para o mestrado e deste para o doutorado. Pode ser que estas não queriam ser enfermeiras, porque não se identificaram com a profissão, com a prática profissional. Um currículo recheado de

publicações internacionais não é o suficiente para ser professor, mas é o mais valorizado pela universidade pública (FP05).

Eu imagino que se eu termino a graduação, faço mestrado e doutorado, não me identifico com nenhuma área em específico durante esses anos de formação, tenho dois problemas: o primeiro é a ausência de formação pedagógica, comum a todos nós, e o segundo é a ausência de experiência profissional. Imagino a dificuldade desse professor! (PA15)

A realização de mestrados e doutorados em curtos períodos após a graduação é percebida como um processo débil na constituição do professor e/ou enfermeiro, uma vez que a ausência de formação pode ser considerada uma fragilidade, que ganha reforço mediante a ausência de experiência profissional. Questiona-se se, nesta concepção, se a enfermagem está destinada a ser, permanentemente, uma prática puramente empírica-instrumental. Neste sentido, a experiência profissional assume papel de destaque nas falas dos participantes, seja refutando-a, seja exaltando-a. Quem a considera essencial para o exercício docente, a percebe como um lugar de domínio e sobre o qual se assentam as práticas pedagógicas.

A experiência prática é fundamental. Eu dou aulas em uma disciplina em que tenho anos de experiência assistencial. É algo que eu tenho condições de ensinar aos alunos com a maior segurança do mundo, eu vivi tudo, eu conheço. Qualquer pergunta que me façam, eu me sinto muito capacitada para responder (P12).

Isso é fundamental para um professor de enfermagem [experiência profissional]. Penso que profissionais da saúde não podem ser docentes sem terem exercido a enfermagem, isso deveria ser uma norma, uma regra. Não somos teóricos, matemáticos, filósofos, somos enfermeiras, nossa profissão é eminentemente prática. Ela é feita na prática, formada na prática. Basta comparar com a medicina, há algum professor de medicina que não seja prático, que não atue na prática? Eles são

professores de medicina e atuam como médicos em quase 100% dos casos (FP05).

A essência da enfermagem é o cuidado, é o lidar com o paciente, com a família, se eu não sei trabalhar com isso, se eu não vivi isso, como vou ensinar isso? Há professores de enfermagem que não sabem fazer uma injeção. Claro que é uma opção deles, isso acontece em inúmeras universidades. Adota-se uma questão filosófica, ok, mas quando isso se dá em detrimento de uma enfermagem que também é técnica, não é bom para o ensino (FP10).

O modelo de professor tradicional permanece como central nas percepções. Entre a realização de técnicas (tais como a “injeção” anteriormente citada) e a produção de conhecimentos que qualifiquem a prática ou proponham inovações no cuidado parece existir um abismo de concepções sobre a profissão. Está presente também a percepção de que o aluno de enfermagem tem predileção e valoriza o profissional experiente em alguma especialidade, pois, há um repertório de histórias e vivências que enriquecem o processo educativo e produzem identificação com o ideal de domínio da técnica, entendido pelo aluno como competência, sucesso profissional, múltiplas habilidades, etc.

O aluno gosta da vivência, a Enfermagem é uma profissão de vivência, se constrói na relação com o outro, pelo menos é o que percebo. Tanto que sempre ouço que eles gostam de estar comigo, pois me perguntam as coisas e eu sempre sei responder, ajudar, porque eu já vivi, já experimentei. Querendo ou não, sempre vai haver essa comparação. Todo mundo compara (FP10).

Penso se os alunos me questionarem se eu já trabalhei na área da minha disciplina, vou ter que dizer que não. Eu sinto que faz diferença. O aluno espera uma formação técnica e um professor com experiência nisso e isso está longe de ser o que define uma enfermeira. Uma aula mais dialogada, em grupos, com leituras não é considerado “dar aula”. Eles querem aquilo que interpretam como conhecimento técnico científico, clínico (FP2).

Muitas vezes os alunos dizem “a professora x soube explicar, mas na hora de fazer, não soube”. Então, se tu fores perguntar aos alunos sobre

qual enfermeira eles preferem dando aulas, é aquela que punciona qualquer veia, sabe fazer bem um curativo, te auxilia com a técnica durante um estágio, dá segurança e não aquela que sabe a teoria, mas treme na hora e não sabe como fazer, não há dúvidas. Mas claro, que só uma coisa ou outra, não adianta muito, pois também não adianta eu ser ótima prática e não ter embasamento, isso também limita (PA14).

Mesmo no repertório de lembranças sobre o que é ser docente, memória esta que adquire grande importância na docência em enfermagem, pois esta assenta muito de suas práticas pedagógicas na repetição de experiências vividas com seus próprios professores enquanto graduandos de enfermagem, consideradas exitosas, a definição do que gostaria de repetir ou não sugere um rechaço aos professores considerados teóricos, por estes não compreenderem a amplitude e os meandros de uma prática vivida cotidianamente com pacientes, familiares e profissionais.

Incomodava-me os meus professores competentes, extremamente qualificados em suas áreas, mas excessivamente teóricos [...]. Nunca haviam entrado em um hospital! [...] A teoria é parte importante do aprendizado, mas a prática, na nossa área, é essencial. Os alunos veem essa diferença, tu tens experiências, tens histórias para contar, isso enriquece. Quando tu entendes o que se passa num plantão de 12 horas, por exemplo, tu sabes que existem muitas situações para além do que está explícito nos livros, inclusive em termos de relações pessoais. Isso dá outro caráter ao aprendizado, os alunos precisam disso, precisam conhecer a enfermagem do dia-a-dia (F04).

Há aspectos de vivência que os livros não trazem. Eu consigo com que o aluno faça correlações entre teoria e prática, eu consigo discutir os meus sentimentos quando vivi alguma situação na enfermagem e como lidei com essa situação. E enfermagem é isso, é prática, é o dia-a-dia no hospital ou outro lugar, mas são as relações, as vivências, claro que tudo com embasamento científico (FP05).

Às vezes penso que o fato de você nunca ter entrado em algum campo, torna sua prática mais difícil, principalmente, para criar situação de reflexão. Há coisas que não estão descritas nos livros. Se você tem uma vivência, fica mais fácil ajudar o aluno a refletir sobre os processos. Isso não significa que é necessário ter uma grande experiência prática (FP02).

Na comparação entre ministrar disciplinas em que há domínio do repertório e outra em que não há, a participante expõe que o conhecimento de uma área facilita o processo, pois há identificação com o gostar, o viver, além de sentimentos de paixão e segurança sustentando o ensino.

Tenho disciplinas em que eu não tenho essa experiência, essa vivência. Eu consigo passar o conteúdo, consigo ensinar, mas preciso estudar muito para ter alguma segurança de chegar na sala de aula e ensinar. É a mesma coisa? Me sinto do mesmo jeito? Não, não é a mesma coisa. Ensinar aquilo que eu gosto, domino e vivi é passar para o aluno uma paixão, uma segurança, sabemos dos detalhes que não estão descritos nos livros (P12).

Para o professor com bagagem prática, não há sustos, ele sabe como lidar, como resolver as coisas em sua área, ele sabe que muitas vezes o que vive está distante da perfeição dos livros (FP05).

A noção de que basta dominar a especialidade para ter sucesso como docente, com práticas pedagógicas advindas da experiência profissional estão fortemente presentes e é fator reconhecido no repertório docente em sala de aula. O distanciamento entre o conteúdo teórico e o dia-a-dia da enfermagem compõe um abismo: o que se produz no cotidiano é diferente do que se apresenta nos livros, como se na prática, o conhecimento teórico de enfermagem adquirisse um status de imaginário, de algo ideal, do mundo das ideias, não presente ao desenvolver ações de cuidado e relações interpessoais em geral.

A dicotomia especialista x generalista: discursos em contraposição

A referida necessidade de experiência prática pode ser compreendida de outra forma, quando percebida como uma aquisição possível durante seu processo de formação como enfermeira, por meio da realização de estágios extracurriculares e aproveitamento de inúmeras atividades que reforcem o conhecimento e contribuam para o desenvolvimento de alguma experiência com relação à prática de enfermagem.

A prática é essencial para um professor, mas isso também pode vir da experiência acadêmica e não necessariamente da vivência profissional. Se um graduado que não buscou aprender mais em atividades extracurso fosse dar aula em seguida, sim, isso seria complicado. Haveria sim, uma distância muito grande com a prática (F01).

Nunca trabalhei como enfermeira, mas tive muitas experiências durante a graduação, que me fortaleceram muito e fortaleceram a minha prática (F06).

Há quem tenha vinte anos de prática e seja péssimo professor. A Enfermagem é muito mais que técnicas ou acúmulo de anos em alguma especialidade. Aliás, as técnicas de enfermagem são fáceis, não há complexidade. Na graduação, no último ano, principalmente, se pode adquirir destreza manual de maneira muito rápida. Claro que acrescenta em termos de vivência, aí é importante, sim. Mas em termos de habilidades ou competência para ensinar, não (F03).

Em contrapartida, alguns participantes deste estudo, compreendem a docência por outro aspecto, cuja centralidade está na amplitude da enfermagem enquanto profissão e suas muitas possibilidades de trabalho. Ao mesmo tempo em que consideram a enfermagem uma profissão técnica, também a percebem como uma teorização. Ou ainda que o desenvolvimento de habilidades para o ensino se sobreponha às habilidades técnicas.

A experiência prática, técnica, ajuda, mas não é imprescindível. Eu ouço os alunos comentando que “o professor x nunca trabalhou”, penso na pessoa e percebo que a relação que ela faz com a teoria é péssima. A enfermagem é uma profissão

do fazer e a destreza manual encanta os alunos. Só com o tempo eles descobrirão que há muitas outras coisas além (F08).

Eu penso que não há necessidade de experiência prática na enfermagem para o exercício da docência. Isto me parece uma ideia impregnada na enfermagem e em muitas outras áreas. Há muitos professores que não tem prática e são excelentes professores (F03).

Ter anos de prática não garante nada, a ausência de experiência prática também não. Isso depende da trajetória de cada um, a pessoa que se interessa vai ter que estudar e se fortalecer em determinadas áreas. Na minha área eu me sinto segura, mas se eu fosse para outra especialidade, não me sentiria (F06).

Outra ideia presente indica a enfermagem como uma profissão generalista, cujo conhecimento base permite a atuação em muitas áreas ou especialidades diferentes. Os deslocamentos de áreas, as trocas de disciplinas mesmo sem o conhecimento do conteúdo, não seriam problemas, pois, o professor de enfermagem pode atuar em muitas frentes. A possibilidade de não escolher a área para a docência é uma realidade na enfermagem, tanto para as instituições públicas quanto para as privadas.

Para ser professor de enfermagem, você não precisa ter 10 ou 20 anos de experiência prática. Você tem que saber ensinar, é uma situação diferente. Até porque eu posso ter experiência em saúde mental e acabar dando aula na terapia intensiva, não se trabalha sempre com a área de escolha. Uma enfermeira com anos de atuação na atenção primária, não necessariamente dá aula de atenção primária, e aí? Isso acontece muito, esses deslocamentos de áreas. Você tem é que estar preparado para isso. Eu mesma tenho uma área de referência inicial, mas eu sou bem flexível, isso para mim é muito tranquilo (F03).

Para ser enfermeiro de terapia intensiva, eu preciso entender de terapia intensiva, o mesmo para ginecologia ou trauma ou saúde pública. Mas para ser professor de enfermagem, parece

que não preciso ter nenhuma habilidade específica identificável ou formal (P12).

Eu nunca trabalhei em hospital e hoje ministro aulas de um conteúdo exclusivo de ambiente hospitalar. Sei que algumas vezes o fato de eu trabalhar um conteúdo técnico de forma apenas teórica pode ser um problema. Mas também penso que eles terão estágios a seguir e a professora de estágio tem experiência. Por isso gosto de estar em sala de aula, não em estágio ou na prática (PA17)

A percepção de que há uma distância entre a enfermagem e o que ensinam os professores de enfermagem esteve presente, indicando que no mundo do trabalho da enfermeira, esta *faz* algo, mas não produz conhecimento e que o ensino deveria estar centrado nessa realidade: a de um professor que ensina o conhecimento que produz.

Sinceramente, a enfermagem precisa antes de tudo se assumir, ter concepções mais profissionais de cuidado. São necessárias novas percepções. Aí então, poderemos pensar com mais profissionalismo sobre as necessidades da docência na enfermagem. A docência devia surgir da prática. Eu deveria ensinar aquilo que utilizo com sucesso no meu dia-a-dia, minhas pesquisas em campo, todas as experiências que eu valido cotidianamente no meu espaço de trabalho. Mas agora o que temos é exatamente isso: enfermeiras assistenciais de um lado, professoras de enfermagem de outro. Temos muito que evoluir e avançar neste sentido (PA18).

Esse pressuposto de ser generalista me incomoda um pouco, porque ele facilmente dá a ideia de que podemos fazer de tudo e eu não sei se isso é real. Por mais que entenda que a especialidade pode ser um problema, por outro lado ela não é. A terapia intensiva avançou, dentre muitos outros fatores, por que é uma especialidade. Talvez a chave seja ser um especialista que entende que é parte de algo e não um que pensa que sua parte é a única que existe. Por isso acredito em professores de enfermagem atuando em suas áreas de especialidade. Quem domina terapia

intensiva, dá aula disso. Porque alguém que nunca esteve numa UTI querer ensinar UTI é muito ilusório (PA15)

Desta forma, esses dois aspectos, a percepção sobre seu trabalho e a experiência profissional, emergem como constituintes de um processo identitário ainda pouco compreendido, atrelado a questões conflitivas da própria enfermagem, principalmente, as relações desta com o conhecimento e a exaltação da técnica como marcador mais importante da profissão e de seu ensino.

DISCUSSÃO

São muitos os aspectos a serem considerados quando se intenciona compreender o ensino na enfermagem. Não é possível dissociar a docência em enfermagem da própria enfermagem e há inúmeros aspectos que se entrecruzam e geram repercussões em ambas as atividades. Os conflitos existentes influenciam no processo identitário docente e ajudam a entender as escolhas pedagógicas dos professores. As representações sobre as funções profissionais, os processos instrucionais de ensino aprendizagem e avaliação e os sentimentos desencadeados pelo exercício docente (MONEREO; BADÍA, 2011) estão intimamente relacionados às concepções que o professor tem sobre ensinar e a maneira como se dá o ensino.

Desta forma, a existência de experiência anterior ou concomitante como enfermeiro assistencial se constituiu para os participantes desta pesquisa em fator de grande relevância, à medida que é percebida como facilitador do trabalho docente, guia para as atividades e certificador de certo prestígio em sala de aula. A experiência técnica, as habilidades desenvolvidas ao longo da prática clínica ou gestão de unidades impõe um caráter de “saber o que está ensinando”, pois há domínio do território. A ausência desta experiência gera insegurança, principalmente porque o professor de enfermagem nem sempre atua em uma área de escolha ou conhecimento. Desta forma, emerge a discussão sobre teoria e prática na enfermagem, considerando-a como uma profissão eminentemente prática e o processo de formação do enfermeiro como construído por meio de elementos práticos aliados ao caráter técnico-científico (PAPASTAVROU et al., 2010).

As relações entre teoria e prática são discutidas desde a Reforma Universitária e Reforma Sanitária Brasileira e a coexistência de uma perspectiva teórica relacionada à produção de pesquisas, artigos e

processos de formação e outra relativa à atuação técnica na assistência, tem ajudado a fomentar a dicotomia entre o saber e o fazer na enfermagem. A carreira docente tem a pesquisa como elemento central, o que confere certo status, e a carreira assistencial está atrelada a processos burocráticos, pouco reflexivos, mas de grande capacidade técnica, principalmente em âmbito hospitalar. Estes fatores imprimem ao docente um afastamento da prática ou do local que os alunos também utilizarão como cenário de aprendizagem, influenciando os temas de suas pesquisas e fomentando as diferenças entre professores de enfermagem e enfermeiros assistenciais (VALENÇA et al., 2013).

A possibilidade de aliar as duas atividades aparece para os professores que não possuem dedicação exclusiva como alternativa de união desses dois mundos, embora não sem repercussões, tais como o afastamento das pesquisas clínicas ou mesmo transposição de uma racionalidade técnica ao ensino. O ensino de algo que nunca foi experimentado não é incomum entre os profissionais de distintas áreas de conhecimento com dedicação integral à docência ou mesmo com dedicação parcial, fato este que pode ser agravado pela ausência de formação ou conhecimento pedagógico, por acabar então, reproduzindo as propostas de seus professores de graduação, apenas repassando conhecimentos (FERNANDES; FREIRA, 2015). Estudos citam a necessidade de existência do que denominam credibilidade clínica ou competência clínica, definidas como a capacidade de oferecer assistência direta aos pacientes, como uma característica imperativa ao professor de enfermagem, pois auxilia no ensino de qualidade (GILLESPIE; MCFETRIDGE, 2006; RAMAGE, 2004).

São muitas as polarizações ou dicotomias que tem sustentado a história profissional da enfermagem e igualmente, a história da docência na enfermagem. O processo identitário dos enfermeiros situa-se, dentre outros aspectos, em “anjo branco/prostituta, mãe/amante, rica/pobre, branca/negra, moça de boa família/ moça de família duvidosa, enfermagem não tem sexo/personagem de filme pornográfico, docente/assistencial, vestida de uniforme/seminua de lingerie” (GENTIL, 2009). O processo identitário dos professores de enfermagem parece enveredar por caminhos bastante semelhantes, pois dele emergem as questões entre domínio da teoria/domínio da prática, experiência assistencial/inexperiência assistencial, dedicação exclusiva ao ensino/dedicação à docência e à assistência em concomitância.

Estudos (BETTANCOURT et al., 2011; SANTOS; MERIGHI; MUÑOZ, 2010) que objetivaram compreender a experiência de

professores de enfermagem em campo de prática apontaram que estes, ao desenvolverem atividades em hospitais, encontram-se em um espaço distinto do seu, por tempo limitado, tendo que lidar com outros elementos, tais como as relações com pacientes e equipe, apresentando, por vezes, sentimentos de insegurança, medo e angústia, provocados pelo contato com as atividades da clínica.

A existência de conflitos entre a academia e os serviços de saúde não é fator novo, tampouco, exclusividade da enfermagem. Conflitos desta ordem têm sido descritos e são percebidos, principalmente, nas divergências entre a orientação teórica na academia e o modelo de assistência hospitalar (KREMER 1983; OJEDA; SANTOS; EIDT OR, 2004). Neste cenário, a ausência de habilidade técnica em determinados procedimentos ou especialidades é interpretada como incompetência para a prática profissional. Há supervalorização das habilidades técnicas, frequentemente interpretadas como indicador da capacidade profissional de um enfermeiro (SILVA et al., 2010).

A prática é o conhecimento corporificado tecnicamente e influencia as decisões pedagógicas dos professores de enfermagem, porém, ao interpretá-la de maneira desconectada de uma produção de conhecimento acadêmico e distante do que é proposto pela formação, pode reforçar a ideia de que apenas o domínio de um corpo de conhecimentos e a experiência profissional sustenta a docência universitária (ARANTES; GEBRAN, 2013). Estudo apontou que, na percepção de alunos de um curso de graduação, professores afastados da assistência ou sem experiência profissional são considerados como uma das fragilidades em seu processo de formação (BARLEM et al., 2012). Aos professores que também atuam como profissionais das áreas em que lecionam imputa-se um desempenho diferenciado, pois considera-se que seus conhecimentos ultrapassam as experiências enquanto alunos (WAGNER, 2015).

Desta forma, a relação da enfermagem com o conhecimento e consequentemente com a relação percebida entre teoria-prática permite inúmeros discursos sobre o ensino e seus métodos, sobre as necessidades dos alunos e sua aprendizagem. Esvazia-se de sentido a ação docente quando se pensa que a teoria é algo desvinculado da realidade e a prática, uma experiência desvinculada da teoria. As propostas de novas metodologias e/ou a utilização de outras abordagens pedagógicas, bem como, a profunda compreensão do complexo processo que se encerra neste cenário, pode diminuir as distâncias entre a prática docente e a clínica.

Os processos, as práticas e as experiências acumuladas constituem parte do conhecimento da Enfermagem. A apreensão deste conhecimento pelas enfermeiras se dá por comparação, experimentação, por associação com outros conhecimentos e por interação com outros profissionais (SANTOS 2005; SMELTZER; BARE, 2000). Para a Enfermagem, teoria e prática são elementos não passíveis de desvinculação, complementares, portanto, e resultado de suas interações constantes (SANTOS 2005). O maior obstáculo ao pensar essas interações parece residir na dificuldade dos profissionais da enfermagem em mudarem paradigmas, pois há problemas em diferenciar o que fazem e está registrado e o que dizem fazer, ao realizar na prática processos diferentes daqueles apresentados pelo conhecimento teórico (WESTRUP, 1998), tornando a relação entre teoria e prática pontuada por um discurso filosófico eclético, baseado em pluralismo teórico.

Desta forma, quando afirmam que a prática assistencial é essencial ao professor, entende-se um modo de conceber a teoria e a prática. Qual conhecimento é necessário, afinal, ao enfermeiro? No espaço de formação do enfermeiro a não clarificação desse objeto infere ao ensino uma confusão epistemológica, com consequências não apenas para a enfermagem como profissão, mas também sobre os papéis assumidos em nome da enfermagem. A compreensão inadequada do elo existente entre teoria e prática imputa uma série de dificuldades ao ensinar na enfermagem. A apropriação de teorias que conduzam e orientem as práticas é fundamental para o entendimento de que a relação entre uma e outra é de complementaridade e não de oposição. Como pensa-las em simultaneidade seja, talvez, o grande desafio.

Ao se pensar o processo identitário dos professores de enfermagem, as crenças, concepções e teorias que este possui sobre a enfermagem, sobre como se aprende e como se ensina enfermagem ou mesmo qual é o objeto da profissão, os professores transpõem estas a sua ação docente. A forma como se concebe a enfermagem, desvinculada ou não de experiência prática, é definidora na escolha de estratégias pedagógicas. Se a prática de enfermagem é percebida como um instrumento de reprodução, o ensino não terá outro objetivo que não transmitir conhecimento. O referido descompasso entre a enfermagem “do mundo real” e aquela que é ensinada nos cursos de graduação é fruto também de que não se reconhece ou se explicita de modo desejável, a necessidade de superação de paradigmas na enfermagem, relativas a uma forma profissional de concepção do ensino e aos novos modos de relação expressas pela contemporaneidade. Novas ideias ou propostas devem ser assimiladas e compreendidas e não apenas adotadas

como “modismos” ou reduzidas em sua essência até esvaziar-se por completo de sentido, sem aprofundamento teórico ou interesse genuíno.

Apropriar-se de teorias, concepções, resultados de pesquisas, etc., para modificação das próprias práticas docentes ou das concepções que se tem sobre aprender e ensinar na enfermagem requer aprofundamento teórico e compreensão histórica da profissão, pois uma não pode existir desvinculada da outra. Conceber a enfermagem como profissão técnica, sem compreender seu objeto de fato, ou desconectada do que acontece no mundo do trabalho garantirá apenas a reprodução de práticas isoladas ou percepções que apartam e contrapõe teoria e prática.

Desta forma, os conflitos existentes entre ter experiência assistencial ou não e seus reflexos na forma de ensinar são percebidos como úteis, pois a formação profissional não é necessariamente idêntica à prática profissional, uma vez que não pode se limitar a reproduzi-la, a tensão existente pode permear o entendimento que mudanças são necessárias e endossá-las no sentido aproximar teoria e prática (SILVA; SILVA, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao questionarem-se as concepções dos professores sobre teoria e prática a partir de sua experiência profissional, bem como sua importância no ensino em enfermagem, a fim de atender ao objetivo de identificar as concepções dos professores sobre a teoria e a prática na enfermagem por meio de sua experiência profissional e suas implicações para o ensino, foi possível perceber a grande valorização da vertente prática na enfermagem, da necessidade de o aluno realizar atividades com embasamento teórico e cujo conflito reside no fato justamente de privilegiar ora uma ou outra.

Os professores entrevistados que possuem experiência assistencial afirmam que ela é essencial, alguns dos que não possuem experiência afirmam que esta pode ser adquirida ao longo da graduação e não está necessariamente vinculada aos anos de experiência profissional. O entendimento de que a enfermagem “faz” algo e esse, para ser ensinado, deve ser anteriormente experienciado revela uma percepção de ensino eminentemente baseado no domínio do conteúdo ou de uma especialidade. Ao ser território conhecido, fornece ao professor a sensação de conhecimento e autoridade para ensinar, sem que exista uma preocupação com a forma como se ensina. Em áreas complexas, o domínio do conteúdo é realmente vantajoso às práticas docentes, mas não inferem que o ensino seja apenas a transmissão de um

conhecimento especializado adquirido e transmitido por meio de experiências prévias ou memórias, por vezes nebulosas, de antigos professores ou de seu próprio processo de aprendizagem.

Os caminhos percorridos não devem ser desconsiderados, obviamente, e compõe sem dúvida, parte importante do processo identitário do docente, em permanente construção, mas que, por meio de suas escolhas, deve aproximar-se cada vez mais de uma ciência da pedagogia que o permita oferecer aos alunos problemas que gerem inquietude e façam do ensino um mecanismo amplo de compreensão da própria profissão.

Há a percepção em parte dos professores entrevistados de que a enfermagem é mais que técnica ou sua dimensão prática e instrumental. Aproximar-se do cotidiano de trabalho e realizar pesquisas que permitam modificação nas práticas pode favorecer esta compreensão de amplitude, principalmente ao relativizar os binarismos de que ou se é alguma coisa ou se é outra, ou se faz de uma forma ou de outra. Há muitas e variadas nuances tanto no ensino da enfermagem, quanto em sua própria constituição profissional e compreendê-las e problematizá-las por meio da compreensão do que é ser professor e suas responsabilidades intrínsecas pode favorecer não apenas amadurecimento como docente, mas também, modificações em suas práticas.

REFERÊNCIAS

BARLEM, J. G. T. Fragilidades, fortalezas e desafios na formação do enfermeiro. *Revista da Escola Anna Nery*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 347-353. 2012.

BEINEKE, V. Teoria e prática pedagógica: encontros e desencontros na formação de professores. *Revista da ABEM*, v. 6, p. 87-95. 2001.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, p. 107-128. 2004.

BETTANCOURT, L. et al. O docente de enfermagem nos campos de prática clínica: um enfoque fenomenológico. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, São Paulo, v. 19, n. 5, p. 1197-1204. 2011.

BRAGA, M. J. G.; BÔAS, L.V. Enfermagem e docência: uma reflexão sobre como se articulam os saberes do enfermeiro professor. *Revista Ambiente e Educação*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 256-267. 2011.

CAVALCANTI, L. I. P. et al. A Docência no Ensino Superior na área da Saúde: Formação Continuada/Desenvolvimento Profissional em Foco. *Revista Eletrônica Pesquiseduca* – p.162-182 - v. 03, n. 06, p. 162- 182. 2011.

FERNANDES, E. F. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. *Revista Ciência & Educação*, Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272. 2015

GENTIL, R. C. O enfermeiro não faz marketing pessoal: a história explica por quê? *Revista Brasileira de Enfermagem*, vol. 62, n. 6, pp. 916-918. 2009.

GILLESPIE, M.; MCFETRIDGE, B. Nurse education – the role of the nurse teacher. *Journal of Clinical Nursing*, v. 15, p. 639–644; 2006.

RAMAGE, C. Negotiating multiple roles: link teachers in clinical nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, v. 45, n. 3, p. 287–296. 2004.

KREMER M. Why does reality shock continue? In: McCloskey JC, Grace HK. *Current issues in nursing*. Philadelphia: Blackwell; 1983.

MONEREO, C.; BADIA, A. Los heterónimos del docente: identidad, selves y enseñanza. In C. Monereo, & J. I. Pozo (Orgs.), *La identidad en la psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-75). Madrid: Narcea. 2011.

MONEREO, C.; MONTE, M. *Docentes en tránsito. Análisis de incidentes críticos em secundaria*. Barcelona: Graó. 2011.

MOREIRA, F.; FERREIRA, E. Teoria, prática e relação na formação inicial na enfermagem e na docência. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 41, p. 127-148. 2014.

OJEDA, B. S.; SANTOS, B. R. L.; EIDT, O. R. A integração ensino e assistência na enfermagem: delineando possibilidades para uma prática

contextualizada. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 17, n. 4, p. 432-8. 2004.

PAPASTAVROU, E. et al. Student nurses experience of learning in the clinical environment. *Nurse Education and Practice*, v. 10, n. 3, p.176–182. 2010.

SANTOS, M. F.; MERIGHI, M.A.; MUÑOZ, L. A. Las enfermeras clínicas y las relaciones con los estudiantes de enfermería: un estudio fenomenológico. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v.19, n. 1, p. 112-119. 2010.

SANTOS, S. R. System of information in nursing: interaction of the knowledge tacit-explicit. *Online Braz J Nurs* [online] 2005 Apr; 4(1) [Acesso em: 11 de outubro de 2005]; Available from: <http://www.uff.br/nepae/objn401santos.htm>

SILVA, D. G. V. et al. Os desafios enfrentados pelos iniciantes na prática de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 44, n. 2, p. 511-516. 2010.

SILVA, D.M.; SILVA, E. O ensino clínico na formação em enfermagem. *Millenium Revista do ISPV*, v. 30, n. 8, p. 103-118. 2004.

SMELTZER, S. C.; BARE, B. G. Pensamento crítico, tomada de decisão ética e o processo de enfermagem. In: Brunner & Suddarth. *Tratado de enfermagem médico-cirúrgica*. 9ªed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan; 2000. p.21-27.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 46, n. 1, p. 208-218. 2012.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento*. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2008.

VALENÇA, C. N. et al. Reflexões sobre a articulação entre o homo faber e o homo sapiens na enfermagem. *Revista da Escola Anna Nery*, v. 17, n. 3, p. 568-572. 2013.

WAGNER, A. L. A prática profissional e o desempenho docente. Revista da Fundarte, v. 15, n. 29, p. 74-88. 2015.

WESTRUP, C. What's in information technology? In: _____. Implementation and evolution of information systems in developing countries. Bangkok: Asia Institute of Technology, 1998

6.3 Manuscrito 4: Representações de professores sobre o ensino: estratégias utilizadas na docência em enfermagem

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO: ESTRATÉGIAS UTILIZADAS NA DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM

TEACHER REPRESENTATIONS ABOUT TEACHING: STRATEGIES USED IN TEACHING IN NURSING

REPRESENTACIÓN DE PROFESORES SOBRE ENSEÑANZA: ESTRATEGIAS UTILIZADAS EN LA DOCENCIA EN ENFERMERÍA

RESUMO

Estudo descritivo analítico, qualitativo, cujo objetivo analisar estratégias utilizadas pelos professores na prática docente. Foram entrevistados 18 professores de duas universidades (uma pública e outra privada) da região sul do Brasil. A coleta de dados ocorreu entre os meses de julho e setembro de 2014, por meio de entrevista semiestruturada. Para tratamento dos dados foi utilizada a codificação aberta e axial conforme proposta por Strauss e Corbin, com o auxílio do *software* Atlas ti® 7. Nesse procedimento emergiram as seguintes categorias: Aulas expositivas dialogadas sempre funcionam, Resistência dos alunos e professores a novas abordagens de ensino, Desânimo e inabilidade dos professores em ressignificar suas práticas, Padronização das condutas pedagógicas para evitar conflitos com alunos, Propostas participativas para estimular a reflexão nos alunos e Não sou professora de formação: faço o que posso com as ferramentas que tenho. As aulas expositivas e/ou dialogadas constituem-se em estratégias viáveis de ensino por alcançar maior número de alunos, embora desconsiderem, em geral, as formas individuais de aprendizado. Em geral, as escolhas pedagógicas estão fortemente relacionadas a modelos internalizados e tentativas de eliminação de conflitos.

Palavras-chave: Docentes de enfermagem; Ensino; Prática do docente de enfermagem; Aulas; Processo identitário; Enfermagem.

ABSTRACT

Analytical descriptive, qualitative study aimed to analyze strategies used by teachers in teaching practice. They interviewed 18 teachers from two universities (public and private else) from southern Brazil. Data

collection took place between July and September 2014, through semi-structured interview. The data collected was used to open and axial coding as proposed by Strauss and Corbin, with the help of Atlas ti® software 7. In this procedure the following categories emerged: dialogued Lectures always work, students and teachers resistance to new approaches education, Discouragement and inability of teachers to reframe their practices, standardization of teaching behaviors to avoid conflicts with students, participatory proposals to stimulate reflection on the students and I'm training teacher: do what I can with the tools I have. The exhibition and / or dialogued classes are in viable teaching strategies for reaching more students, although disregard, in general, the individual forms of learning. In general, the educational choices are strongly related to internalized models and attempts to eliminate conflicts.

Keywords: Faculty, nursing; Nursing faculty practice; Teaching; Lectures; Identity Process; Nursing.

RESUMEN

Analítica estudio descriptivo, cualitativo tuvo como objetivo analizar las estrategias utilizadas por los docentes en la práctica docente. Entrevistaron a 18 profesores de dos universidades (else pública y privada) del sur de Brasil. La recolección de datos se llevó a cabo entre julio y septiembre 2014, a través de entrevista semi-estructurada. Los datos recogidos se utilizó para abrir y codificación axial según lo propuesto por Strauss y Corbin, con la ayuda de Atlas software Ti® 7. En este procedimiento las siguientes categorías emergieron: Conferencias dialogados siempre trabajan, estudiantes y profesores resistencia a nuevos enfoques la educación, el desaliento y la incapacidad de los profesores para replantear sus prácticas, la estandarización de los comportamientos de enseñanza para evitar conflictos con los estudiantes, propuestas participativas para estimular la reflexión sobre los estudiantes y estoy entrenando profesor: hacer lo que pueda con las herramientas que tengo. Las clases de exposición y / o dialogados están en estrategias de enseñanza viables para llegar a más estudiantes, a pesar de la indiferencia, en general, las formas individuales de aprendizaje. En general, las opciones educativas están fuertemente relacionados con los modelos interiorizados y los intentos de eliminar los conflictos.

Palabras claves: Docentes de enfermería; Práctica del docente de enfermería; Enseñanza; Clases; Proceso de identidad; Enfermería.

INTRODUÇÃO

As percepções que norteiam as práticas educativas de professores compõem suas trajetórias e a imagem que possuem de si. Tais percepções se originam e dão origem às inúmeras práticas didático-pedagógicas assumidas pelos professores como as possíveis ou as melhores ou ainda, as que sabem fazer. As escolhas feitas pelos professores, com base em suas vivências pessoais, sociais e políticas influenciam seus saberes, práticas e atitudes. Neste contexto, o processo identitário docente é composto também pela construção permanente das maneiras de ser e estar na profissão (MONEREO; BADIA, 2011).

A identidade profissional docente, portanto, é tecida por meio de representações que os professores têm sobre suas funções, que podem ser agrupadas em três grandes esferas: Representações sobre o próprio papel profissional (engloba formação recebida e experiências profissionais), Representações sobre os processos instrucionais de ensino, aprendizagem e avaliação (crenças, concepções e teorias que os docentes possuem sobre ensinar) e Representações sobre os sentimentos desencadeados pelo exercício docente (impacto afetivo produzido pela docência) (MONEREO; BADIA, 2011).

Desta forma, as representações sobre os processos instrucionais de ensino compõem parte importante do processo identitário docente e estão atreladas a inúmeros fatores, desde a memória afetiva acerca de outros professores até a relação com os colegas de docência, contexto universitário, características dos alunos, etc (MONEREO; BADIA, 2011). Tanto a didática quanto a metodologia no ensino superior carecem de discussões e de centralidade no âmbito das universidades. Em função da formação no bacharelado, a aquisição de saberes necessários à docência, tais como o planejamento e a organização dos conteúdos curriculares, reflexão sobre suas funções, etc, vai tecendo identidades docentes ao longo da trajetória dos professores (FERREIRA; BEZERRA, 2015).

Compreender as escolhas e posturas pedagógicas dos professores de ensino superior é compreender também parte de seu processo identitário. As práticas dos professores estão sustentadas em tendências pedagógicas, historicamente construídas, que coexistem na história da educação. Por vezes, o despreparo docente em relação às práticas educativas ou mesmo ao complexo universo do ensino, bem como a ausência de domínio da teoria impacta o planejamento e a implementação de novas estratégias, estando os professores, respaldados

ou em uma tendência natural ou em modelos internalizados de professores (RODRIGUES et al., 2013).

Na tentativa de modificar práticas, os professores precisam lidar com dificuldades de todos os tipos, o que acaba por reforçar, muitas vezes, a opção pelo uso de metodologias tradicionais a fim de restaurar sua percepção de controle e segurança (MONEREO; BADIA, 2010). A formação de enfermeiros, especificamente, tem comportado discussões sobre o ensino crítico e reflexivo, no anseio de formar profissionais capazes de argumentar, refletir, questionar e articular sua formação com o contexto social. Estas necessidades tornam obrigatório o fomento de outras possibilidades estratégicas, mudanças de postura frente ao ensino e à educação de maneira geral e modificações nas concepções e práticas pedagógicas (RODRIGUES et al., 2013).

A docência no ensino superior, salvo iniciativas isoladas, sinaliza a centralidade do professor, a repetição de estratégias e o quase predomínio de aulas expositivas, dificuldades para determinar e/ou cortar conteúdos, dentre outras. A orientação de um trabalho dinâmico, afastado das práticas tradicionais de ensino, requer arcabouço teórico que permita experimentar outras abordagens (SILVA; BUENO, 2015).

Os cursos de enfermagem, assim como outros tantos no Brasil, pretendiam formar profissionais para o exercício profissional. Neste contexto, transmitiam-se conhecimentos e experiências para o aluno que nada sabia, pois se acreditava na ideia de que quem sabe fazer, sabe ensinar. A partir dos anos 90, teorias passaram a oferecer novas abordagens, elementos e resultados de investigações em que o foco passou a ser o que os professores faziam e pensavam sobre o que faziam. Já no final do século XX, ampliou-se o conhecimento sobre formação docente, preocupando-se com um professor com novo perfil e o desejo de um profissional também diferenciado (GUARESCHI; KURCGANT, 2014).

Viabilizar a formação pedagógica destes professores é preocupação atual, uma vez que desenvolver potencialidades discentes e despertar a sensibilidade para o trabalho na enfermagem demanda não apenas intencionalidade, mas também conhecimento (TERRA et al., 2010). Desta forma, o objetivo deste estudo foi analisar estratégias utilizadas pelos professores na prática docente.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa descritiva, exploratória, de abordagem qualitativa, realizada com 18 professores de duas universidades da

região sul do Brasil. Como estratégia de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada. A seleção dos participantes ocorreu por convite a todos os professores que compunham o quadro docente das instituições.

A coleta dos dados teve duração de quatro meses (julho a setembro de 2014). As entrevistas foram previamente agendadas, adequando-se as possibilidades de cada participante e realizadas em ambiente reservado nas universidades, a fim de manter a privacidade. As entrevistas foram gravadas em arquivo digital e tiveram duração de 40 a 120 minutos.

Os professores foram identificados com as letras F (de Universidade Federal), P (de Universidade Privada) e A (de Assistência), seguidos do número correspondente à ordem de realização das entrevistas.

Dos 18 professores entrevistados, 16 eram mulheres e dois eram homens. A faixa etária predominante entre os professores, para ambos os sexos, foi a de 35 a 40 anos. Dez professores são doutores, seis mestres (um cursando o doutorado) e dois especialistas cursando mestrado. Três professores possuem vínculo de trabalho com dedicação exclusiva à docência em universidade federal, dois professores possuem vínculo de trabalho sem dedicação exclusiva com a universidade federal e cinco professores possuem vínculos sem dedicação exclusiva com a universidade federal, além de outro vínculo com Instituição de Ensino Superior Privada. Dentre os professores vinculados à docência na universidade privada, dois dedicam-se apenas à docência e seis possuem vínculo com a assistência de enfermagem em concomitância. O tempo de experiência docente no ensino superior variou de dois a 18 anos, sendo a média simples, nove anos.

A pesquisa teve parecer favorável no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos no Brasil, aprovado sob o parecer n° 724.391, CAAE n° 33241314.2.0000.0121, em 21 de junho de 2014. Os indivíduos que aceitaram participar da pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Procedeu-se à análise das entrevistas, produzindo inferências embasadas nos pressupostos teóricos de Monereo sobre a identidade profissional de professores.

A análise dos dados deu-se mediante o procedimento de codificação, com base em Strauss e Corbin (2008). Esse processo está relacionado à organização conceitual dos dados brutos em categorias,

sendo utilizadas duas etapas distintas e complementares denominadas de: a) codificação aberta; b) codificação axial.

Para auxiliar no procedimento de codificação, utilizou-se o *software* Atlas ti® 7. Nesse *software* foi criada uma unidade hermenêutica, inseridas as entrevistas na íntegra e realizada a leitura em profundidade. Os códigos que emergiram foram agrupados por similaridade, concluindo-se a codificação axial. Ao final desse processo emergiram as seguintes categorias: **(1) Aulas expositivas dialogadas sempre funcionam, (2) Resistência dos alunos e professores a novas abordagens de ensino, (3) Desânimo e inabilidade dos professores em ressignificar suas práticas, (4) Padronização das condutas pedagógicas para evitar conflitos com alunos, (5) Propostas participativas para estimular a reflexão nos alunos e (6) Não sou professora de formação: faço o que posso com as ferramentas que tenho.**

RESULTADOS

Aulas expositivas dialogadas sempre funcionam

Quando questionados sobre a organização da aula com base em seus conteúdos, os professores apontaram predileção pelas aulas expositivas ou expositivo-dialogadas, embora o anseio por novas metodologias esteja presente. A crença de que mesmo que não existam inovações propositivas em termos de estratégias para a sala de aula, os alunos seguem aprendendo, pois assim sempre foi, está igualmente presente:

Nossas aulas são expositivas e acredito que é simplesmente por não sabermos fazer diferente. Temos a ideia de propor novas formas, mas ainda não sabemos ao certo como. Pensamos sempre em fazer seminários, para que os assuntos sejam trabalhados pelos alunos. (F06)

Mas a aula mesmo, ainda é expositiva, sim. Fazemos duas provas no semestre, mais o seminário (um estudo de caso sobre determinado assunto) como avaliação. Funciona, mas ainda não é como imagino. (PA16)

Quase sempre faço aulas expositivas, às vezes dialogadas. Não sei como trabalhar de outra forma na minha área e não tenho tanto tempo

para testar novas possibilidades. Além disso, os alunos gostam assim. (PA11)
A aula expositiva foi demonizada, não? (PA18)

O exercício da docência mediante a ausência de uma formação que permita ao professor propor e vivenciar novas formas de estar em sala de aula produz significações tais como a aula expositiva e/ou dialogada bastar, ser suficiente, corresponder a algo que “sempre funcionou”. Os professores valorizam o saber da experiência e utilizam-se de suas memórias afetivas ao optar por determinadas estratégias.

Resistência dos alunos e professores a novas abordagens de ensino

Os professores relataram as dificuldades sentidas quando da tentativa de utilização de novas abordagens de ensino, por meio de manifestações de resistência ou desinteresse por parte dos alunos.

Também há resistência dos alunos, quando você traz algo diferente, ouve do aluno que, na verdade, você não quer dar aula. Hoje lido com o aluno que não quer nem anotar nada, ele grava no celular. Não os julgo, eles também precisam ressignificar. (F06)

Uma vez, levei um vídeo pra debater sobre determinado tema e eles foram embora, pois estavam muito cansados e acharam que aquilo era inútil. (FP05)

Certa vez, dei uma disciplina não tão técnica e me permiti utilizar outras metodologias, mas aí os alunos não se adaptaram, foram à coordenação e reclamaram que eu não estava dando aula. (P13)

Deste modo, a percepção de que quando o professor adota outras metodologias estas são vistas como “ausência de vontade de dar aula” ou inutilidade, configura parte da resistência dos alunos e dos professores a processos diferenciados.

Desânimo e inabilidade dos professores em ressignificar suas práticas

A dinâmica de funcionamento do ambiente acadêmico pode produzir características relacionais e circunstâncias que remetem à

insatisfação dos professores com a receptividade dos alunos, conteúdos ministrados ou o contexto em geral.

Eu já tive uma concepção diferente de como organizar uma aula. Pensar em conjunto na tentativa de criar uma aula dinâmica. Porém, a realidade não é bem assim. Por exemplo, quando há mais de um professor envolvido, cada um faz sua parte em separado e depois junta. É assim, mas dizemos que é coletivo. (FP12)

O trabalho coletivo como ideal nem sempre se mostra assim na realidade, pois depende das relações que se estabelecem, no caso entre professores, e demanda cooperação.

Eu me adaptei ao sistema. Não quero conflitos com colegas, muito menos com os alunos. Eu já estive mais estimulada, mas agora estou seguindo o fluxo. (FP09)

Os alunos referem que não tem tempo, claro às vezes há falta de interesse, mas realmente temos uma carga horária bastante pesada. Às vezes, parece que a disciplina em que eu dou aula não tem tanta importância, nós aumentamos a cobrança da presença, provas, tradicionais mesmo. (FP02)

Ao expressar uma intencionalidade não concretizada em suas ações, a distância entre o discurso e a ação na prática, adaptação ao sistema, falta de tempo referida pelos alunos, ausência de importância da atividade ou conteúdos propostos, os professores revelam desânimo e inabilidade em ressignificar suas práticas. É difícil atuar mediante o anseio de estabilidade em sala de aula, uma vez que é exigida do professor recontextualização constante de suas estratégias em função da complexidade do exercício docente.

O desenvolvimento de propostas para diferentes situações está atrelado ao conhecimento e entendimento que se faz do processo educativo. Essas posturas denotam o conhecimento ou compreensão do professor acerca do que é Educação. A ideia de transmissão de conhecimentos aparece de maneira marcante, em detrimento de buscar desenvolver múltiplas competências.

Padronização das condutas pedagógicas para evitar conflitos com alunos

As trocas de experiências, as relações entre professores e a resolução de problemas como meios de aprendizado foram citados pelos participantes deste estudo. O reconhecimento das mesmas dificuldades naqueles que desempenham as mesmas funções pode gerar sensação de pertencimento e reconhecimento, amenizando a ausência de formação, à medida em que tais relações constituem fonte de aprendizado.

Nossa organização é tradicional. Mas uma coisa que já percebemos que dá muito certo é, nós professoras trocamos experiências, revisar práticas e adaptá-las. Muitas coisas foram construídas em cima dos problemas que foram aparecendo. (F01)

A necessidade de normatizar as condutas pedagógicas dos professores também se constitui em uma preocupação, uma vez que é entendida como forma de evitar conflitos com alunos ou expor o professor a alguma situação considerada de difícil gerenciamento.

Procuramos não criar diferenças entre as professoras. As decisões são únicas. Caso contrário, se o aluno pensa que uma professora é mais aberta e outra mais fechada a alguma solicitação dele, isso cria um problema, expõe o grupo. (F03)

Tentamos pactuar algumas coisas, para termos uma conduta semelhante entre nós e penso que isso é importante: todos os professores devem ter condutas semelhantes. (FP07)

A tentativa de padronizar as ações, embora inibidora das individualidades sob determinada ótica, pode igualmente ofertar a sensação de segurança frente aos alunos. A docência no ensino superior possui códigos e modelos que norteiam as posturas profissionais em função dos muitos contextos em que o ensino se dá, porém, ao fazê-la na tentativa de minimizar as diferenças entre os professores, não suprimir subjetividades pode ser um componente importante do sucesso em sala de aula.

Propostas participativas para estimular a reflexão nos alunos

As alternativas aos métodos expositivos e/ou dialogados estão presentes e são constituem-se em estratégias diversificadas tais como a utilização de vídeos, músicas, problematizações, mudanças de espaços, leituras em conjunto, trocas de experiências, etc.

Utilizo dinâmicas, vídeos e músicas. Gosto de trabalhar em grupos, construir problemas, provocar o debate, utilizo isso tudo regularmente. E busco dar aulas em outros contextos, outros espaços políticos. (PA11)

Trago pesquisas atuais para discussões para problematizar, ver como as pesquisadoras conduziram o processo, o que descobriram. Direciono a leitura e depois fazemos uma roda de discussão. Falamos de experiências pessoais ou não, vemos o que há de evidência científica sobre o tema no momento e chegamos a alguma conclusão juntos. (P12)

O planejamento de uma aula depende se ela será em sala de aula ou em campo de estágio. Planejo o semestre, distribuindo o que se espera do plano pedagógico. Esse é o ponto de partida, não de chegada. Mas construo aula a aula. Não formulo objetivo para os alunos, formulo para mim. (PA15)

A diversificação de estratégias favorece o aprendizado e situa o aluno noutra lógica de aprendizado. A necessidade de rompimento com a transmissão de informação como metodologia única tem condições de permitir aos alunos distanciamento da condição de apenas recuperar informações quando solicitado. A habilidade dos professores em ofertar metodologias diferenciadas, mediante ausência de formação, não está afastada de suas memórias afetivas, mas comporta uma necessidade de conexão com a aprendizagem, uma preocupação em fazer do aluno um sujeito participativo por meio da reflexão sobre algo.

Não sou professora de formação: faço o que posso com as ferramentas que tenho

O entendimento da necessidade de formação pedagógica está lado a lado com a percepção de que o que se sabe até o momento em termos de ensino na enfermagem, pode não ser o suficiente, mas basta. A ancoragem das escolhas pedagógicas em modelos internalizados e no domínio do conteúdo confere certa solidez ao cotidiano docente.

Há muita vontade, mas pouco conhecimento de como trilhar esse caminho. Talvez o que desfavoreça é que seguimos ensinando quase sempre do mesmo jeito e os alunos seguem se formando, aí dá a sensação de que está tudo bem. (PA17)

Penso que a habilidade de um professor seria dispor de meios para escolher ou inventar estratégias de acordo com os alunos, o conteúdo e os recursos que tem. Mas isso é difícil. Eu não sou professora de formação, faço o que eu posso com as ferramentas que tenho e o domínio do conteúdo tem me bastado. (PA16)

A carência de formação pedagógica reflete-se nos processos de planejamento e avaliação, além dos relacionais. A consideração de outros aspectos, além do domínio de conteúdo, aponta que os professores refletem sobre sua condição, porém, na ausência de referenciais teóricos acabam por assumir práticas já conhecidas.

Ouçó falar em todas as reuniões que vou, que precisamos mudar as metodologias, que os alunos de ontem não são os mesmos de hoje, que agora a tecnologia pode mediar todo o processo. Mas sério, como faz isso? Lendo a respeito? Fazendo algum curso? Que curso tenho que fazer? (PA18)

Formar para o exercício docente não se dá por meio de um itinerário comum, uma vez que instituições de ensino superior tendem a propor cursos ou capacitações iniciais baseados em necessidades amplas, nem sempre individuais e despersonalizadas (em termos de áreas de atuação, por exemplo).

DISCUSSÃO

Em termos de escolhas pedagógicas, estratégias, metodologias e saberes da docência há muito que se considerar. Interpretando esta como uma atividade inerente a bacharéis que ensinam, é possível desconsiderar a necessidade de um processo formativo tal qual o bacharelado, mas não o é, desresponsabilizar a necessidade de discutir, propor e fomentar processos de qualidade em se tratando da tarefa de ensinar.

Não é a necessidade de um afastamento completo do paradigma tradicional que se discute, mas uma aproximação significativa com práticas transformadoras, um ressignificação do que é Educação, qual o papel da escola e do professor. Tanto a LDB quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem impulsionaram mudanças no sentido de adoção de concepções mais progressistas (RODRIGUES et al., 2013). Talvez, pela natural lentidão dos processos de reestruturação do pensamento, há conflitos entre a percepção da necessidade de modificações nas práticas pedagógicas e a real modificação em si. A predileção pelas aulas expositivas e/ou dialogadas expõe esse conflito à medida que é percebida como algo que “funciona”, mas que ainda está distante do imaginado como ideal.

Os professores permanecem atrelados à tendência liberal tecnicista, de modo que o aluno fique acomodado a determinados padrões de conhecimento e comportamento, bastante próximo à lógica do mercado, em que a transmissão de conteúdos se dá de maneira bastante objetiva (LAZZARI, 2011).

Para além da ausência de formação pedagógica, o desenvolvimento de propostas inovadoras é dificultado pela desarticulação curricular e fragmentação das disciplinas. A compreensão das ideologias pedagógicas tradicionais pode ser um primeiro movimento em direção a um processo de mudanças que invista na formação pedagógica do professor universitário (ALMEIDA; BATISTA, 2011; RODRIGUES et al., 2013).

É possível ainda, para compreender as escolhas pedagógicas, questionar a articulação destas na formação de mestres e doutores, pois da forma como vem sendo realizada, pouco tem contribuído para a qualidade didática e pedagógica no ensino superior (SOBRAL; CAMPOS, 2012). Estudo concluiu que as principais dificuldades encontradas no exercício docente são justamente aquelas consequentes de conhecimentos pedagógicos deficientes e propôs a defesa de políticas públicas e institucionais internas, tais como valorizar a formação, estimular aperfeiçoamento, realizar supervisão efetiva e pesquisar sobre

a própria prática pedagógica realizada visando intervenção (ALEXANDRE; CESARINO, 2014).

Estudos que investigaram a preferência dos alunos em termos de metodologias apontaram que a aula expositiva é a preferida destes, pois consideram a posição de ouvinte confortável (LEMOS, 2010; ARAUJO; FIGUEIREDO; RIBEIRO, 2014). Desta forma, diante da adoção de novas estratégias, por desconhecimento, despreparo, dificuldades em lidar com mudanças ou mesmo assumir novos paradigmas, professores e alunos encontram-se em uma seara cômoda, pautando o ensino e a aprendizagem em modelos tidos como já consagrados.

Não se trata de desconsiderar o valor das práticas pedagógicas utilizadas até então, mas compreender que mediante ausência de formação, a escolha por metodologias tradicionais apresenta-se como alternativa viável e por vezes, a única possível. Estudo (OLIVEIRA, 2012) apontou que essa ausência pode ser percebida como “desorganização” e falta de planejamento, gerando insatisfação quanto à prática pedagógica, tanto para alunos, quanto para professores. À medida que estas situações são percebidas como desordem ou conflito, favorecem o aparecimento de tensões, pois, o valor atribuído pelos alunos ao professor, seu prestígio, constitui forma de aumentar o capital simbólico junto à comunidade acadêmica (FREIRE; FERNANDEZ, 2015).

As práticas pedagógicas, dentre outras, podem constituir-se em estratégias decisivas para a aprendizagem no ensino superior, pois a forma de estabelecer conexões com os alunos pode evitar que este se aliene de seu próprio processo de formação. Por trás das propostas metodológicas encontram-se as concepções de ensino que o professor tem e como interpreta as possibilidades de aprender e ensinar.

A inexistência de um amplo processo de compreensão das ciências da educação produz efeito sobre as práticas dos professores de enfermagem e, conseqüentemente, sobre o processo identitário docente. A opção pelas aulas expositivas ou dialogadas encontra suporte quase sempre nas experiências ao longo da trajetória de formação dos próprios docentes, além da percepção tradicional de que se foi possível que muitos aprendessem assim, essa possibilidade se estenda a todos, mesmo que em momentos temporais distintos.

Isto é particularmente importante na compreensão do processo identitário, pois, ao longo de sua trajetória, o docente vai tecendo uma representação autobiográfica de si, composta por aquilo que ele entende como ensinar. Nessa trama, também vai construindo formas de agir e repertórios didáticos que serão uteis no manejo de situações

semelhantes, cuja dimensão conflituosa possa requerer algum enfrentamento (MONEREO et al., 2009). Desta forma, na ausência de formação ou ampla compreensão de sua responsabilidade como professor, a tendência é ancorar suas ações em repertório conhecido, perpetuando práticas nem sempre efetivas.

A percepção de que as posturas de professores devam ser semelhantes por meio da padronização de condutas e da ideia de não criar diferenças entre si pra não estimular conflitos com os alunos, também está presente. O surgimento de conflitos, neste cenário, acaba por endossar o modelo de professor vigente, mas pode, se ressignificado, ser entendido como uma forma de ruptura e evolução nos modos de ser professor. Não se pode desconsiderar a existência de hierarquias e disputas de poder no espaço acadêmico que também auxiliam a conformar um modo de ser docente. A normatização de condutas ou o engessamento de atividades que inibam as características intrínsecas à constituição do professor, sua identidade, naturalizam a tensões relacionais, produzidas pelas diferenças (FERREIRA, 2014).

Por mais que práticas radicadas, de conformação tradicional, se façam presentes, o entendimento de que, em prol da qualidade no ensino, mudanças são necessárias compõem as percepções dos professores entrevistados. A utilização de vídeos, músicas, problematizações, mudanças de espaços, leituras em conjunto, trocas de experiências, etc, são possibilidades citadas pelos participantes deste estudo e constituem o caminho possível para mudanças nas composições das aulas.

O desenvolvimento de um ambiente crítico de ensino por meio de relações dialógicas e de trocas de saberes e experiências compõe um dos desafios atuais na formação (OLIVEIRA et al., 2015). Problematizar o conhecimento, gerar inquietude, oferecer problemas que não sejam tediosos, cortar o programa, partir do aluno e de sua realidade, eliminar as propostas constituídas a partir de um imaginário de perfeição, utilizar sensorialidades variadas (o texto é importante, mas é apenas um dos instrumentos), explorar outros tipos de inteligências, seja nas avaliações ou em aula constituem-se estratégias igualmente possíveis.

A formação para a docência realizada em cursos de pós-graduação lato sensu ou a introdução de disciplinas com a temática formação docente, metodologia do ensino superior ou didática do ensino superior teve crescimento de sua oferta (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), na expectativa por atender a demanda por formação. As instituições de ensino superior têm ofertado programas de formação inicial e/ou capacitações iniciais ou continuadas, mas há que

compreender que modificações profundas nas práticas não serão possíveis por meio de cursos de transmissão de novas teorias e metodologias a serem aplicadas (CONTRERAS, 2002).

Há que se considerar que em alguns cenários ou momentos, apenas propor a mudança de estratégias de ensino não basta, mas sim, propostas de modificações que afetem profundamente a identidade profissional (MONEREO et al., 2009), por meio, principalmente da reflexão sobre si e sobre sua atividade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, as aulas tradicionais (expositivas e/ou dialogadas) constituíram-se, de uma forma geral, as estratégias de ensino mais prescritas. A necessidade de criar desafios acadêmicos que permitam o avanço progressivo da aprendizagem caracteriza, pois, a necessidade de formação do docente de ensino superior, mediante o domínio do conteúdo.

A percepção geral sobre as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas entre professores e alunos por meio destas está fortemente marcada por modelos internalizados e pela tentativa de eliminar conflitos. Um processo formativo articulado às técnicas de intervenção pode contrapor a precariedade das políticas até então propostas e auxiliar o professor na tarefa de assumir modos de ser docente.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, K. C. R. S.; CESARINO, C. B.. Formação e prática pedagógicas docente em cursos superiores de enfermagem em instituições particulares. *Arquivos de Ciências da Saúde*, v. 21, n. 1, p. 87-79. 2014.

ALMEIDA, M. T. C.; BATISTA, N. A. Ser docente em métodos ativos de ensino-aprendizagem na formação do médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 35, n. 4, p. 468-476. 2011.

ARAUJO, R. J. G.; FIGUEIREDO, L. B. A.; RIBEIRO, R. R.. Conhecimento de estratégias pedagógicas no processo ensino-aprendizagem dos alunos do curso de Odontologia. *Full Dent. Sci*, v. 5, n. 19, p. 464-464. 2014.

FERREIRA, L. S. Trabalho dos professores e conflitos na escola: uma abordagem pedagógica. Caderno de Pesquisa, São Luís, v. 21, n. 1, jan./abr. 2014.

FERREIRA, L. G.; BEZERRA, P. O. O professor do ensino superior e sua formação: uma discussão necessária. UNISAL, Americana, SP, n. 32, p. 193-208. 2015.

FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C.. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. Ciênc. Educ., Bauru, v. 21, n. 1, p. 255-272. 2015.

GUARESCHI, A. P. D. F.; KURCGANT, P.. Influência da formação docente no perfil do egresso de graduação em enfermagem. Cogitare Enfermagem, Curitiba, v. 19, n. 1, p. 101-108. 2014.

LAZARRI, D. D. et al. Estratégias de ensino do cuidado em enfermagem. Revista Gaúcha de Enfermagem, Porto Alegre, v. 32, n. 4, p. 688-694. 2011.

LEMOS, C. L. S. A implantação das diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Odontologia no Brasil: algumas reflexões. Revista da ABENO, v. 5, n. 1, p. 80-85. 2010.

MONEREO, C. ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para El cambio educativo. Revista de Educación, v. 352, p. 583-597. 2010.

MONEREO, C.; BADIA, A. Los heterónimos del docente: identidad, selves y enseñanza. In C. Monereo, & J. I. Pozo (Orgs.), *La identidad en la psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-75). Madrid: Narcea. 2011.

MONEREO, C. et al. Ser un docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. Cultura y Educación, v. 21, n. 3, p. 000-000. 2009.

OLIVEIRA, D. K. S. et al. A arte de educar na área da saúde: experiências com metodologias ativas. Humanidades e Inovação, Palmas, v. 2, n. 1, jan./jul. 2015.

OLIVEIRA, M. S. A.. Didática no ensino superior: uma reflexão sobre teoria e prática. REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG, Inhumas, v. 4, p. 11-25. 2012.

RODRIGUES, J. A. et al. A. Tendências Pedagógicas: Conflitos, Desafios e Perspectivas de Docentes de Enfermagem. Revista Brasileira de Educação Médica, Maceió, v. 37, n. 3, p. 333-349. 2013.

SILVA, L. C.; BUENO, M. L. M. C. A constituição dos saberes que subsidiam a prática docente e o processo ensino e aprendizagem. Itinerarius Reflectionis, v. 11, n.1, 2015.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. Rev Esc Enferm USP [periódico naInternet]. 2012 [acesso em 2013 Nov 24];46(1):[aproximadamente 10 p.]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342012000100028&lng=en

STRAUSS, A. L; CORBIN, J. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2008.

TERRA, M. G. et al. Sensibilidade nas relações e interações entre ensinar e aprender a ser e fazer enfermagem. Rev. Latino-Am. Enfermagem. [Internet] 2010;18(2) [acesso em 2 fev 2013]. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692010000200010>

6.4 Manuscrito 5: Representações de professores sobre suas funções: sentimentos associados à docência em enfermagem

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES SOBRE SUAS FUNÇÕES: SENTIMENTOS ASSOCIADOS À DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM

TEACHERS ON REPRESENTATIONS OF THEIR FUNCTIONS: SENTIMENTOS ASSOCIADOS À DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM

REPRESENTACIONES DE MAESTROS EN SUS FUNCIONES: SENTIMENTOS ASSOCIADOS À DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM

RESUMO

Estudo exploratório, descritivo, qualitativo, cujo objetivo foi compreender os sentimentos associados à docência na percepção de professores de enfermagem. Foram entrevistados 18 professores de duas universidades (uma pública e outra privada) da região sul do Brasil. A coleta de dados ocorreu entre os meses de julho e setembro de 2014, por meio de entrevista semiestruturada. Para tratamento dos dados foi utilizada a codificação aberta e axial conforme proposta por Strauss e Corbin, com o auxílio do *software* Atlas ti® 7. Nesse procedimento emergiram as seguintes categorias: Docência como esperança na transformação da prática e amorosidade; Docência como acolhimento; Docência como preocupação pelo outro, o aluno; Docência como maternagem; Docência como cuidado ao aluno. Os sentimentos associados à docência possuem estreita relação com a concepção de ensino que o professor possui, bem como a concepção de enfermagem. O despreparo pedagógico provoca distorções que interferem na autonomia dos sujeitos. Para além de uma trajetória sistemática de formação, ressignificar experiências percepções podem indicar novos sentidos aos processos identitários docentes.

Palavras-chave: Docentes de enfermagem; Ensino; Prática do docente de enfermagem; Emoções; Processo identitário; Enfermagem.

ABSTRACT

Exploratory, descriptive, qualitative, aimed to understand the feelings associated with teaching in the perception of nursing teachers. They interviewed 18 teachers from two universities (public and private else)

from southern Brazil. Data collection took place between July and September 2014, through semi-structured interview. The data collected was used to open and axial coding as proposed by Strauss and Corbin, with the help of Atlas ti® software 7. In this procedure the following categories emerged: Teaching as hope in transforming the practice and loveliness; Teaching as host; Teaching as concern for the other, the student; Teaching as child care; Teaching and care to the student. The feelings associated with teaching have close relationship with the concept of education the teacher has, as well as the design of nursing. The pedagogical unpreparedness causes distortions that interfere with the autonomy of the subjects. Besides a systematic course of training, experience reframe perceptions may indicate new ways to process identity teachers.

Keywords: Faculty, nursing; Nursing faculty practice; Teaching; Emotions; Identity Process; Nursing.

RESUMEN

Exploratorio, descriptivo, cualitativo, con el objetivo de entender los sentimientos asociados con la docencia en la percepción de los profesores de enfermería. Entrevistaron a 18 profesores de dos universidades (el pública y privada) del sur de Brasil. La recolección de datos se llevó a cabo entre julio y septiembre 2014, a través de entrevista semi-estructurada. Los datos recogidos se utilizó para abrir y codificación axial según lo propuesto por Strauss y Corbin, con la ayuda de Atlas software Ti® 7. En este procedimiento las siguientes categorías surgieron: la enseñanza como la esperanza en la transformación de la práctica; La enseñanza como anfitrión; La enseñanza como la preocupación por el otro, el estudiante; La enseñanza como el cuidado de niños; La enseñanza y la atención al estudiante. Los sentimientos asociados a la enseñanza tienen estrecha relación con el concepto de la educación del profesor tiene, así como el diseño de la enfermería. La falta de preparación pedagógica provoca distorsiones que interfieren con la autonomía de los sujetos. Además de un curso sistemático de formación, experiencia replantear las percepciones pueden indicar nuevas formas de procesar los profesores de identidad.

Palabras claves: Docentes de enfermería; Práctica del docente de enfermería; Enseñanza; Emociones; Proceso de identidad; Enfermería.

INTRODUÇÃO

As percepções que os professores têm de sua própria função, sobre si mesmos, e sobre seu grupo de pertencimento constituem sua identidade profissional e, ao longo do tempo, vão compondo seu processo identitário. Estas representações vão tecendo identidades e podem ser agrupadas em três esferas: as representações sobre o próprio papel profissional (engloba formação recebida e experiências profissionais), as representações sobre os processos instrucionais de ensino, aprendizagem e avaliação (crenças, concepções e teorias que os docentes possuem sobre ensinar) e as representações sobre os sentimentos desencadeados pelo exercício docente (impacto afetivo produzido pela docência) (MONEREO; MONTE, 2011).

Dentre este agrupamento, os sentimentos associados ou desencadeados pelo exercício docente constituem parte importante do processo identitário. O ensino também se fundamenta em relações interpessoais, sendo desta forma, significativo considerar sua emocionalidade (FREIRE et al., 2012), pois não é possível dissociar o que se sente daquilo que se faz. As associações afetivas que o professor faz entre determinados sentimentos e as crenças que possui sobre ensinar tem relações com a forma como ele avalia a importância das atividades assumidas (SUTTON; WHEATLEY, 2003).

A docência, por suas relações dialógicas de ensino e aprendizagem, implica respeito pela alteridade, de maneira que estar com o outro permite ao professor construir e reconstruir saberes e conhecimentos (TIMM; ABRAHÃO, 2015). Não apenas nesta relação dialógica explicitam-se sentimentos, a própria escolha pela docência, a interpretação que se faz das atividades que lhe são inerentes e as relações com os pares, mobilizam sentimentos e demandam atenção, uma vez que estes podem interferir nas escolhas profissionais e na utilização de determinadas estratégias pedagógicas.

Os sentimentos dos professores, em todas as suas instâncias (alunos, pares, docência em si, enfermagem, etc) compõe seu processo identitário, influenciam na tomada de decisões pedagógicas, permeiam o processo de ensino, marcam as relações com os alunos e constituem um hiato em termos de compreensão da figura do professor no ensino superior. Tais sentimentos são, por vezes, ambivalentes, permeados por afetos de amor e ódio e, se geram transferência por parte do aluno, geram contratransferência por parte do professor. No ensino superior estas relações são menos perceptíveis em comparação com o ensino fundamental, mas a figura do professor ocupa espaço no imaginário do aluno, sendo um processo inconsciente, marcadamente subjetivo, que repercute nas relações (MEGALE et al., 2015).

A afetividade possui importância expressiva portanto, e é capaz de contribuir para a qualidade das relações com o outro, na articulação de aspectos cognitivos e afetivos (VERAS; FERREIRA, 2010). Neste contexto, a docência em enfermagem implica em inúmeras composições, atreladas à percepção que se tem da própria enfermagem uma vez que são atividades interdependentes, não permitindo dissociações.

Desta forma, considerar aspectos históricos e culturalmente relevantes a essas duas atividades torna-se imperativo. A feminização, tanto da enfermagem quanto da docência, acaba por imputar características bastante específicas, ligadas a sentimentos atribuídos ao feminino, que permeiam e orientam, mesmo que inconscientemente, concepções em ambas. Portanto, pelo caminho de formação em enfermagem, são inúmeros os fenômenos envolvidos na trajetória docente nesta área, uma vez que tais concepções não podem ser apartadas da formação inicial e conformam o ensino em enfermagem.

Não é incomum que altruísmo, desprendimento, docilidade, dedicação, sensibilidade e delicadeza sejam características associadas tanto à enfermagem, quanto à docência, mais pelo imaginário profundamente conectado à herança religiosa, que pela características de tais atividades na contemporaneidade (PEREIRA et al., 2015). Historicamente, estas concepções contribuem para acomodar o saber e o fazer específico da profissão, intimamente conectados a sentimentos e comportamentos percebidos como ideais. O papel de cuidadora, tido como central na identidade feminina é marca do patriarcado, que também a afasta de qualquer comportamento racional (SOUZA et al., 2014). Estas interpretações ainda geram concepções equivocadas sobre o que é ser enfermeira, moldam o ensino, permeiam as relações e dificultam mudanças paradigmáticas na enfermagem.

Cargas culturais historicamente construídas geram implicações na enfermagem e por consequência, na docência em enfermagem, por meio das relações interpessoais e da edificação de determinados saberes. Desta forma, questiona-se: quais são sentimentos associados à docência por professores de enfermagem? Para tanto, o objetivo deste estudo foi compreender os sentimentos associados à docência na percepção de professores de enfermagem;

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa descritiva, exploratória, de abordagem qualitativa, realizada com 18 professores de duas universidades da

região sul do Brasil. Como estratégia de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada. A seleção dos participantes ocorreu por convite a todos os professores que compunham o quadro docente das instituições.

A coleta dos dados teve duração de quatro meses (julho a setembro de 2014). As entrevistas foram previamente agendadas, adequando-se as possibilidades de cada participante e realizadas em ambiente reservado nas universidades, a fim de manter a privacidade. As entrevistas foram gravadas em arquivo digital e tiveram duração de 40 a 120 minutos.

Os professores foram identificados com as letras F (de Universidade Federal), P (de Universidade Privada) e A (de Assistência), seguidos do número correspondente à ordem de realização das entrevistas.

Dos 18 professores entrevistados, 16 eram mulheres e dois eram homens. A faixa etária predominante entre os professores, para ambos os sexos, foi a de 35 a 40 anos. Dez professores são doutores, seis mestres (um cursando o doutorado) e dois especialistas cursando mestrado. Três professores possuem vínculo de trabalho com dedicação exclusiva à docência em universidade federal, dois professores possuem vínculo de trabalho sem dedicação exclusiva com a universidade federal e cinco professores possuem vínculos sem dedicação exclusiva com a universidade federal, além de outro vínculo com Instituição de Ensino Superior Privada. Dentre os professores vinculados à docência na universidade privada, dois dedicam-se apenas à docência e seis possuem vínculo com a assistência de enfermagem em concomitância. O tempo de experiência docente no ensino superior variou de dois a 18 anos, sendo a média simples, nove anos.

A pesquisa teve parecer favorável no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos no Brasil, aprovado sob o parecer n° 724.391, CAAE n° 33241314.2.0000.0121, em 21 de junho de 2014. Os indivíduos que aceitaram participar da pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Procedeu-se à análise das entrevistas, produzindo inferências embasadas nos pressupostos teóricos de Monereo sobre a identidade profissional de professores.

A análise dos dados deu-se mediante o procedimento de codificação, com base em Strauss e Corbin (2008). Esse processo está relacionado à organização conceitual dos dados brutos em categorias,

sendo utilizadas duas etapas distintas e complementares denominadas de: a) codificação aberta; b) codificação axial.

Para auxiliar no procedimento de codificação, utilizou-se o software Atlas ti® 7. Nesse software foi criada uma unidade hermenêutica, inseridas as entrevistas na íntegra e realizada a leitura em profundidade. Os códigos que emergiram foram agrupados por similaridade, concluindo-se a codificação axial. Ao final desse processo emergiram as seguintes categorias: **(1) Docência como esperança na transformação da prática e amorosidade; (2) Docência como acolhimento; (3) Docência como preocupação pelo outro, o aluno; (4) Docência como maternagem; (5) Docência como cuidado ao aluno.**

RESULTADOS

Docência como esperança na transformação da prática e amorosidade

Os sentimentos associados à docência constituem amplo espaço para compreensão das relações interpessoais na enfermagem, além da forma como os professores se relacionam com a profissão, fortalecendo, conseqüentemente, processos identitários. A docência constituída por meio da esperança de modificar práticas e posturas há muito estabelecidas, surge como forma de pensar, ainda que não propositivamente, maneiras de ser na profissão. Ao considerar-se agente de mudanças, intenciona-se rompimento com o que está posto e avanço no sentido de aproximar a enfermagem de ideários coletivos ou individuais.

Isso eu digo sempre para os meus alunos, eu estou na docência porque eu gosto, sempre foi um desejo, mas principalmente porque a docência me dá uma esperança enorme de que as coisas serão diferentes daqui a alguns anos. (F04)

A docência para mim é quase uma ideologia, além de um desejo que me acompanha. A docência sempre foi uma esperança de fazer a enfermagem na qual acredito. (PA16)

A percepção de que dedicar-se ao outro e ser amoroso corrobora para reforçar aspectos da ética (modo de ser) e da estética (faculdade de

sentir) da enfermagem, reproduzindo comportamentos e posturas quase que dogmáticas, cultural e socialmente construídas.

Ser professor envolve amorosidade. É uma dedicação ao outro também, assim como a enfermagem. Não há como dissociar, muito embora eu acredite que, cada vez mais, estamos melhores em termos de produção do conhecimento. (PA17)

Nisso as duas profissões são iguais: as duas são femininas, as duas tem uma relação intrínseca, essa coisa da amorosidade com os pacientes e com os alunos. Parece que muda o objeto, mas nosso papel segue ligado a isso. É histórico, não sei como vamos superar esse paradigma. Eu entendo que a afetividade pode ser algo a mais, mas primeiro eu sou uma profissional do cuidado, uma profissional da docência. (FP09)

O paralelo estabelecido entre a docência e a enfermagem (modelando a docência na enfermagem) atua muito mais no sentido da exposição de uma experiência sobre a qual pouco se problematiza, em que se transfere a centralidade do cuidado, porém, se permanece na lógica de uma dedicação afetiva como fundamento profissional.

Docência como acolhimento

Ser acolhido surgiu como possibilidade de se identificar na profissão, de paulatinamente assumir os cuidados, no tempo determinado pelo próprio sujeito. Evidencia, em alguma medida, uma relação conflituosa com a instrumentalidade técnica da enfermagem, evidentemente teorizada, cuja dificuldade pode ser dissipada por meio da repetição. Questiona-se se retirar a subjetividade que é inerente à enfermagem não se constituiria justamente um problema. A não identificação com o trabalho da enfermagem pode explicitar processos frágeis de formação ou distanciamento com o objeto da enfermagem.

Eu me graduei e não conseguia me identificar com uma área da enfermagem em específico. Eu não era enfermeira de nada, entende? Na docência, me senti acolhida, senti que podia ajudar outras pessoas desde o início a se identificarem com algo (FP10).

Eu tenho uma professora da minha época de graduação como inspiração. Ela tinha um olhar firme, era acolhedora. Lembro-me quando precisei fazer uma punção e estava com medo e ela me olhou de maneira firme, mas ao mesmo tempo, mostrando que estava ali comigo, do meu lado. Eu errei o procedimento, mas isso não se tornou uma experiência ruim, foi realmente um aprendizado, porque ela tava ali comigo, estava do meu lado. (F04)

Essa paixão faz diferença. Um professor que é apaixonado pelo que faz e é acolhedor, contagia. (F08)

Neste sentido, acolher ou ser acolhido na docência projeta sentimentos de pertencimento, de reconhecimento de necessidades, na medida em que tranquiliza e favorece a aprendizagem por mecanismos de escuta, olhar atento e presença.

Docência como preocupação pelo outro, o aluno

Sentir carinho pelos alunos, estabelecer vínculos de respeito e amizade com eles e compreender as relações conflituosas como empecilhos para a aprendizagem, constituem, do ponto de vista dos participantes, em formas positivas de vivenciar a docência, uma vez que o estabelecimento de vínculos parece ser uma constância.

Eu sinto carinho pelo que faço. Sinto carinho, preocupação com meus alunos. Tenho uma relação de respeito e carinho com eles. (F01)

Eu sou muito próxima dos alunos, tenho vínculos mesmo com eles. Isso depende um pouco dos alunos que tenho também. Meus sentimentos podem mudar, mas geralmente os vínculos são fortes. (FP07)

Há professores que ficam à volta, pressionam, fazem ameaças. Em comparação, para mim, os bons professores são aqueles que acolhem, são tranquilos, que conseguem com voz firme, com o toque ou o olhar, tranquilizar, sem terror, sem pânico, sem sofrimento desnecessário. (F04)

Esses vínculos são particularmente importantes no desenvolvimento comprometido com a formação humana de uma profissão do cuidado. A humanização das relações entre alunos e professores endossa justamente o discurso defendido sobre a necessidade de compreender o outro. Os sentimentos de carinho expressos pela docência e pelos alunos oferta qualidade as relações entre estes, evidenciando a humanização como escolha pedagógica positiva, principalmente pelo cenário e concepções culturais históricas da enfermagem.

Docência como maternagem

A relação professora-aluno comporta sentimentos maternos, por meio de construções sociais e culturais. O paralelo entre a enfermagem e a docência e o modelo maternal/feminino de professora ou enfermeira são tradicionais, mas não necessariamente imputa qualidade às relações, senão, confere a elas um caráter de pessoalidade, endossando a necessidade de acolhimento, reconhecimento das dificuldades por parte do aluno para, então, gerar identificação ao longo da formação. A proximidade com os alunos, as relações cotidianas, o perfil dos profissionais, a abordagem compreensiva diante de situações outrora vivenciadas não se opõe à competência técnica.

É complicado não ser meio “mãezona” dos alunos, você acaba se envolvendo, principalmente nos estágios. Me dói o coração quando o aluno chega e diz que não conseguiu fazer uma atividade porque estava trabalhando, por exemplo. Eu sinto em ter que dizer que ele não fez, vou embora de coração partido. (PA14)

Eu percebo isso, uma relação quase que de proteção. Eles são muito inseguros com as técnicas de enfermagem, mas eu não os aterrorizo, sou meio mãe, aconselho, oriento, entendo que eles tem o seu tempo. (FP09)

Procuro não deixar minha parte emocional tomar conta, porque é preciso mostrar ao aluno que ele tem que ter responsabilidade, que ele tem deveres. Mas isso é uma característica da profissão mesmo, ser maternal. (PA18)

Esta conformação feminina da prática docente, fortemente conectada à prática das enfermeiras, invoca o envolvimento emocional, embora seja uma referência que remete justamente ao papel que lhes é reservado nas relações de gênero.

Docência como cuidado ao aluno

A transposição da relação enfermeira-paciente para a relação professor-aluno é uma forma de perceber o universo docente na enfermagem. Uma relação pedagógica implica em uma simetria a ser estimulada com o tempo. A necessidade de limites, de imputar responsabilidades aos alunos mostra o descentramento do cuidado ao paciente para o cuidado do aluno.

Eles nos idealizam muito, assim como nós idealizamos os nossos professores. A minha área de atuação provoca encantamento [urgência e emergência], então, eu preciso estabelecer algum limite. Por que eu tenho muito carinho por eles, mas não sou amiga, eu sou professora, isso tem implicações e responsabilidades. É a mesma relação que estabeleço com os pacientes: quero o bem de todos eles, cuido, mas tem que colocar limites. (PA16)

Às vezes tenho a sensação de que, como professora, eu transfiro o cuidado/carinho que tenho com o paciente, para o aluno. O aluno é o paciente da professora. Será que é errado dizer isso? Essa é a sensação. No hospital, eu cuido do paciente. Na sala de aula, eu cuido do aluno, eu estendo a mão, eu abraço, eu acolho, eu entendo seus problemas. (PA17)

A necessária relação pedagógica mantém em movimento afetos inconscientes. Há a necessidade de estabelecer proximidade para melhor compreender o outro e a transferência de uma relação fomentada pela formação no bacharelado encontra eco ao afastar-se da assistência para atuação na docência. O entendimento de que segue cuidando não mais de pacientes, mas de alunos fortalece imaginários da enfermagem e faz com que os professores transfiram igualmente as condutas guiadas pela emoção.

É um pouco complicado lidar com esses vínculos de sentimento, sabe? O aluno entende que é teu amigo e tem acesso a tua intimidade por alguma rede social, por exemplo. Aí, em algum momento, você faz algo que o desagrada, como uma cobrança, e essa relação desmorona. Eu procuro manter certo distanciamento do aluno, assim como dos pacientes. É mais saudável.(PA15)

A dificuldade de estabelecer fronteiras entre o que é possível ou não na relação interpessoal com o aluno, pode estar ancorada justamente na ausência de uma formação que permita compreender tais relações por meio do entendimento do comportamento do outro, fortalecendo e conformando identidades.

DISCUSSÃO

Ao abordar os sentimentos associados à docência por professores de enfermagem evidencia-se um caráter peculiar, intrínseco às profissões denominadas femininas, cujas características de docilidade, amorosidade e afetividade são mediadoras das relações, manifestadas pelos professores e desejadas pelos alunos.

Não se trata obviamente de demonizar ou anular a interpretação das características assumidas como femininas ao longo dos anos assacadas tanto à enfermagem quanto à docência, mas, ao concebê-la, propor uma inversão da lógica nessas relações, a serem observadas, então, pela ótica da racionalidade, complementada pela afetividade necessária às relações de ensinar e aprender (e cuidar), por meio da necessidade de formação pedagógica para o exercício docente.

Em contrapartida ao avanço do tecnicismo na enfermagem, a criatividade, as construções relacionais que prescindem de método ou técnica ou resultado, não encontram ancoragem em movimentos pedagógicos deliberados, senão em processos amplamente afetivos, e às vezes, apenas conformados justamente pelas emoções.

Os sentimentos associados à docência em enfermagem em muito se coadunam com aqueles aprendidos e experienciados ao longo da formação como enfermeira, em que o imaginário feminino de submissão e inferioridade é historicamente atribuído à profissão. Há certa dificuldade, ainda nos dias de hoje, da própria enfermagem articular sobre sua capacidade profissional, arraigada que está em conceitos ultrapassados sobre sua constituição, além de permanecer atrelada a

ambiguidades que pouco contribuem para o fortalecimento da identidade profissional:

“anjo branco/prostituta, mãe/amante, Florence Nightingale/Sairey Gamp⁵, rica/pobre, branca/negra, moça de boa família/ moça de família duvidosa, enfermagem não tem sexo/personagem de filme pornográfico, docente/assistencial, vestida de uniforme/seminua de lingerie” (GENTIL, 2009)

A imagem da enfermeira é repleta de idealizações: por ser uma profissão presa aos estereótipos femininos em sua gênese (e ainda presentemente). A enfermeira é percebida como molde de mãe, religiosa, símbolo sexual (estes dois últimos antagônicos), auxiliar do médico, sem vida social por necessária dedicação completa à profissão, profissional subalterna ou secundária, etc. Alguns destes estereótipos estendem-se ou misturam-se aos da docência, acomodando identidades.

Há que se considerar que a formação em Enfermagem não tem cooperado positivamente para uma profunda mudança de imagem da enfermeira, pois ainda reproduz concepções de profissionais disciplinadas e obedientes (NAUDERER; LIMA, 2005), embora expressivos movimentos que buscam favorecer uma postura crítico, criativa e reflexiva já se façam presentes nas Diretrizes que regulam o ensino e na adoção de novas estratégias de aprendizagem.

Isto posto, a relação das enfermeiras com a docência em enfermagem reforça essas ambiguidades e comportamentos, expressa pela transferência do binômio enfermeira-paciente para professora-aluno, ou mesmo na quantidade inefável de sentimentos maternos mobilizados e a interpretação de que os alunos (e o próprio professor) necessitam ser acolhidos e acarinhados em suas dificuldades.

Desta forma, não é incomum que professoras de enfermagem transfiram suas concepções e seus sentimentos sobre a profissão para sua atuação docente por meio de inúmeros mecanismos. A afetividade nas relações pedagógicas influencia na motivação de alunos e

⁵Sairey ou Sarah Gamp: personagem fictício criado por Charles Dickens na novela *Martin Chuzzlewit*, escrita e publicada a partir de 1843. Sra. Gamp, como ela era referida, era uma enfermeira desleixada e bêbada e tornou-se um notório estereótipo das enfermeiras inexperientes e incompetentes do início da era vitoriana, antes das reformas de ativistas, como Florence Nightingale.

professores, mas a manutenção de um processo identitário atrelado a dogmas ou construções sociais paradigmáticas evidencia dificuldades em avaliar, confrontar, lidar com vulnerabilidades, propor, relacionar-se, enfim.

Por certo que dissociar cognição de afeto, afasta o professor da concepção de um educador empático com os alunos e seu processo de formação, mas o quão proffiuo é, no ensino superior, moldar relações pedagógicas com base na personalidade? O poder simbólico das regras ainda quase militares, da enfermeira/professora mãe, carinhosa, movida pela profissão enquanto sacerdócio, silenciosa, carinhosa, estereotipada pelo que é considerado feminino, se mantém e, tacitamente, eclipsa a crítica ou a capacidade reflexiva do aluno, que sucumbe ao poder desses símbolos (CRUZ; PEREIRA, 2013), reproduzindo e justificando comportamentos por meio da afetividade.

A ordem que define o mundo social da docência na enfermagem perpetua estereótipos dominantes. A habilidade docente de fazer avançar o processo educativo de outrem (e porque não, o seu próprio), demanda para além de formação pedagógica, recomposição dos modelos históricos atribuídos à enfermagem e à docência, horizontalizando relações e nivelando responsabilidades, permitindo o compreender e o refletir de forma ética (CUNHA; BROILO, 2008).

O reforço das assimetrias e das submissões de um pelo outro pode ser superado pela compreensão profunda da necessidade de romper com estruturas autoritárias e socialmente construídas e avançar na emancipação dos sujeitos (DEMO, 2002; SEVERINO, 2008). Nas relações entre professores e alunos, mediada por transferências de afeto, esses últimos podem vir a ocupar espaços que não correspondem à vida real (MEGALE et al., 2015), tais como de filhos, pacientes ou alguém que precisa “ser cuidado”.

A relação professor-aluno tem adquirido contornos de maior tensão, pois há diversos movimentos contemporâneos que contribuem para isso (tais como o uso das tecnologias e os paradigmas geracionais). A insegurança do professor que, mediante a percepção, antes ausente, de que sua formação pedagógica é frágil, intensifica tal tensão. Zuin (2008) aponta que estas relações no ensino-superior são conflituosas (estabelecidas entre a ironia afetiva, interrogando o aluno para conscientizá-lo de sua própria ignorância e jogos de cena, em que o estudante nunca é retirado de seu papel passivo) e deveria perpassar, antes de tudo, pela compreensão de que um não está subordinado ao outro.

Dentre os múltiplos discursos que produzem identidades docentes, aqueles que reforçam as concepções de uma profissão de mulheres dóceis; que nutrem, cuidam e educam e cujo mundo manifesto expõe uma extensão do lar (MOREIRA, 1999) não obliteram a necessidade de afetividade na docência no ensino superior na enfermagem, tampouco, favorecem a emancipação dos sujeitos. Não se trata, portanto, de negar a amorosidade acadêmica como necessária nos sentimentos associados à docência, mas ressignificá-la de modo que o aluno vá cada vez mais, ao ascender em seu processo formativo, prescindindo do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte escolhido para abordar os depoimentos dos sujeitos neste estudo pode ser interpretado por outras perspectivas ou discutido por meio de diferentes sistemas discursivos. Explicitam, no entanto, o anseio de uma superação paradigmática e uma aproximação com características de uma profissionalização da docência em enfermagem. Discursos que possam desestabilizar a ordem vigente configuram-se em desafios à enfermagem e a forma como ele é ensinada. Ao pretender-se um perfil de aluno ativo, reflexivo e crítico sobre sua formação e profissão, estende-se aos professores esta necessidade, de não apenas descentrá-lo definitivamente do processo de ensino-aprendizagem, mas ajudá-lo a ressignificar suas percepções sobre a docência, em particular na enfermagem.

É possível considerar que a ausência de formação e o despreparo pedagógico do professor de enfermagem moderem suas escolhas pedagógicas e comportamentos, originando alguma confusão ou colocando em desordem conceitos e posturas. Torna-se, portanto, imprescindível compreender os sentimentos associados à docência pelos professores enfermeiros, uma vez que estão em íntima conexão com os pressupostos da enfermagem profissional, suas composições e expressões.

Não podendo dissociar o professor que se é do enfermeiro que se é, o intento de formar ou capacitar pedagogicamente, deve comportar espaços para reflexões e discussões sobre o que se pretende da enfermagem num futuro próximo, como mais bem formar enfermeiros e como os professores se sentem e se movimentam nesse universo. Para além de uma trajetória formal e sistemática de formação, àquela que advém da ressignificação de experiências e relacionamentos pessoais, de maneira espontânea dão significado aos processos identitários docentes.

REFERÊNCIAS

BATISTTEL, A. L. H. T. et al Entre conhecimentos específicos e pedagógicos: dificuldades encontradas em docentes da área da Saúde. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, 20(2):107-115, maio/ago., 2015.

CRUZ, G.V.; PEREIRA, W. R. Diferentes configurações da violência nas relações pedagógicas entre docentes e discentes do ensino superior. *Rev Bras Enferm*, Brasília 2013 mar-abr; 66(2): 241-50.

CUNHA, M. I.; BROILO, C. L. Pedagogia universitária e produção de conhecimento. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2008.

DEMO, P. *Politicidade : razão humana*. Campinas: Papyrus; 2002.

GENTIL, R. C. **O enfermeiro não faz marketing pessoal: a história explica por quê?**. *Rev. bras. enferm.* 2009, vol.62, n.6, pp. 916-918. ISSN 0034-7167.

MEGALE, L. Percepções e Sentimentos de Professores de Medicina frente à Avaliação dos Estudantes – um Processo Solitário. *Revista brasileira de educação médica*. 39(1):12-22; 2015.

MONEREO, C.; MONTE, M. (2011). *Docentes en tránsito. Análisis de incidentes críticos em secundaria*. Barcelona: Graó.

MOREIRA, M. C. N. Imagens no espelho de Vênus: mulher, enfermagem e modernidade. *Rev. Latino-Am. Enfermagem* [online]. 1999, vol.7, n.1, pp. 55-65.

NAUDERER, T. M.; LIMA, M. A. D. S. Imagem da enfermeira: revisão da literatura. *Rev Bras Enferm* 2005 jan-fev; 58(1):74-7.

PEREIRA, A. C. S. et al. “O que é a enfermagem?”: concepções de acadêmicos de enfermagem sobre o que significa ser enfermeiro. *Revista Eletrônica Itinerarius Reflectionis*. 11(1):20 telas ;2015. <http://h200137217135.ufg.br/index.php/ritref/article/view/34037>

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. *Educar*, Curitiba; 2008;(31):73–89.

SUTTON, R. E; WHEATLEY, K. F. Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358. 2003.

SOUZA, L. L. et al. Representações de gênero na prática de enfermagem na perspectiva de estudantes. *Ciências & Cognição* 2014; Vol 19(2) 218-232.

STRAUSS, A. L; CORBIN, J. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2008.

TIMM, E. Z.; ABRAHAO, M. H. M. B. A história de vida na docência na Educação Superior e o desenvolvimento humano do professor. *Revista de Educação do Cogeime – Ano 24 – n. 46 – janeiro/junho 2015*
DOI: <http://dx.doi.org/10.15599/2358-9299/cogeime.v24n46p123-143>

VERAS, R.; FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. *Educar em revista*, Curitiba, n. 38, set./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300015>. Acesso em 10 jan 2013.)

ZUIN, A. Adoro odiar meu professor: o aluno entre a ironia e o sarcasmo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 2008.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender os processos identitários docentes dos professores de enfermagem implica compreender que a ausência de formação pedagógica específica e o distanciamento destes de uma ciência da pedagogia, gera repercussões importantes nos saberes e escolhas individuais, afetando, conseqüentemente a qualidade do ensino na enfermagem.

Dentre as muitas possibilidades para compreensão de como o professor se situa em termos de identidades, como ele a vai modificando, continuamente construindo e se situando num universo distinto do seu em termos de formação, possibilitou explorar a forma como esses sujeitos se movimentam, numa estreita relação com as concepções da profissão de origem e transferências de objetos que estabelecem proximidades entre os dois universos, mesclando ideais e reforçando concepções. O exercício de síntese e interpretação tornou-se um grande desafio em função do formato de apresentação dos resultados em manuscritos, constituindo-se uma das limitações deste estudo.

A proposta de compreender os processos identitários de professores por meio das representações que esses possuem a respeito de como percebem a docência, como a desenvolvem e o que sentem sobre ela, constituiu-se em uma escolha profícua que pretende, obviamente não em definitivo, propiciar compreensão acerca da forma como se desenvolve a docência, sustentada por reflexões que desestabilizem paradigmas fortemente atrelados às duas atividades.

Desta forma, por meio da concepção de identidades de Monereo e Badía, foi possível perceber um processo desconectado dos pressupostos da ciência da educação e fundamentado na especialidade, gerando implicações nas escolhas pedagógicas e interpretações sobre a docência.

Já na realização inicial de estudos para fundamentação da proposta, ao buscar na literatura o conhecimento já produzido sobre a docência no ensino superior, percebeu-se que a formação e a organização docente ainda são objetos de tímido interesse, embora dispõem como uma das temáticas mais importantes para o ensino superior, que é a formação de professores. Os conflitos entre ser enfermeira e ser professora surgiram como latentes e carentes de discussão e análise.

Com relação às representações que os professores têm sobre sua função docente, esta se mostrou centrada na especialidade, com identificação parcial ou inexistente com a docência. Percebeu-se que os professores entrevistados organizam suas práticas baseados em modelos

internalizados ou naquilo que é entendido como processo de ensino-aprendizado, desconectado de estudos ligados à pedagogia. Neste contexto, a discussão sobre teoria e prática na enfermagem emergiu como reflexo de um conflito, uma vez que ambas são interpretadas como dissociadas já na própria profissão de origem. A teoria percebida como oposta à prática, desarticulada desta, encontra eco na percepção equivocada de que basta dominar a matéria para ensiná-lo.

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, expressas pelas dificuldades identificadas de como fazer diferente ou de que o que se faz é suficiente. A necessidade de mudanças, de melhor compreender o universo do aluno e de oferecer formação conectada aos sujeitos do nosso tempo despontam como interesse, embora ainda não representem ações efetivas em termos de modificação curricular, reflexividade e práticas pedagógicas.

Com relação às representações sobre os sentimentos associados à docência, estes se situam, assim como as escolhas pedagógicas, em modelos internalizados, em percepções que se mesclam com aquelas advindas da enfermagem, que envolvem cuidar, maternar, estar presente, acolher e ser acolhido. As professoras sinalizaram para a ocorrência de uma transferência de cuidados: dos pacientes na função de enfermeira para os alunos na função de professora. Os sentimentos associados à docência estão estreitamente relacionados às concepções que os professores têm sobre o que é ensinar e o despreparo pedagógico provoca distorções que interferem na autonomia dos sujeitos e no fortalecimento de suas identidades.

Desta forma, intenciona-se fomentar o entendimento de que ensinar e compreender a educação é condição para processos mais adequados em termos de formação qualificada de professores, com consequentes reflexos sobre a formação para a enfermagem. Estes aspectos são fundamentais e carentes na docência em enfermagem, uma vez que a enfermagem não é uma atividade simples. O domínio do conteúdo ou o estatuto da experiência não são suficientes para a validação das escolhas pedagógicas. Ensinar exige formação para compreensão do fenômeno educativo e processos identitários distantes dessa lógica, cujo eixo está na profissão de origem, gera implicações para o ensino, tais como a dificuldade de realizar mudanças ou conduzir processos.

Se sabemos que apenas enfermeiros podem ser professores de enfermagem, também sabemos que ser professor é mais que o domínio de uma especialidade. Há carências de aspectos fundamentais: a própria formação em enfermagem sustenta-se sobre inúmeros vícios ideológicos e há que se avançar inclusive neste sentido. Não se devem limitar práticas pedagógicas a cursos de manualidades ou relega-las a segundo plano, pois sempre se está muito ocupado fazendo de tudo, menos preparando aulas. “Perder” tempo com elas, compreender e valer-se das inteligências múltiplas, permitir criatividade por meio de seu incentivo irrestrito e não apenas ao que interessa a lógica do mercado, cansar-se buscando alternativas, reflexionar junto com os alunos são atividades que comportam em si a beleza do ato de ensinar. Esta dimensão da docência precisa ser mais bem desenvolvida.

Confirma-se, portanto, a tese de que o professor de enfermagem possui seu processo identitário fundamentado na Enfermagem (especialidade), em que se mesclam as características desta com o universo docente, gerando repercussões em suas escolhas pedagógicas.

Compreende-se, portanto, que professores de enfermagem serão sempre primeiramente enfermeiros e desonerando a necessidade de uma formação similar a da graduação em Enfermagem para constituir-se professor, indica-se:

- Que se atribua qualidade aos estágios de docência dos programas de mestrado e doutorado, permitindo que o pós-graduando vivencie estratégias e desenvolva autonomia e confiança;
- Que sejam endossadas a consciência pessoal e a honestidade intelectual, a fim de aproximar o que se diz daquilo que se faz;
- Que as escolhas pedagógicas se baseiem no mundo desejado, não em lembranças ou memórias afetivas, que podem, inclusive, funcionar como referenciais, de modo que se pense o processo educativo para a transformação da realidade e alunos que se tem, visando então, emancipá-los;
- Que se perceba e vivencie a teoria como campo de prática, pois a relação dialética entre elas pode desencorajar a criação de dicotomias estéreis;

A complexidade dos processos identitários certamente não se restringe às características percebidas pelos sujeitos. Estas são fundamentais, mas as mudanças sociais, políticas e culturais, para além das vontades e interpretações individuais também devem ser levados em consideração. Desta forma, para uma mudança ampla, a reflexão

individual e depois coletiva é que pode indicar caminhos para modificações profundas no cenário atual. As transformações implicam também em mudanças das relações dentro das escolas, departamentos, professores e alunos.

8. REFERÊNCIAS

ACCÁCIO, I. O. A preocupação com a profissão docente: antiga, mas insatisfatória. *Revista Educação em Questão*, Natal, n. 9, p. 125-129, 2005.

AKKERMAN, S. F.; MEIJER, P. C. A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, v. 27, p. 308-319. 2011.

ALMEIDA, M. C. P. et al. Enfermagem enquanto disciplina: que campo de conhecimento identifica a profissão? *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, n. 62, p. 748-52, 2009.

BACKES, V. M. S.; MOYA, J. L. M.; PRADO, M. L. Processo de construção do conhecimento pedagógico do docente universitário de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, n 2, 2011.

BADÍA, A.; MONEREO, C. El profesor universitario: identidad profesional, concepciones y sentimientos sobre la enseñanza. Ponencia presentada al VI Congreso Internacional de Psicología y Educación. 29 de marzo al 1 de abril de 2011. Valladolid (España).

BADIA, A.; MONEREO, C.; MENESES, J. El profesor universitario: identidad profesional, concepciones y sentimientos sobre la enseñanza. In J. M. Román Sánchez, M. A. Carbonero Martín, & J. D. Valdivieso Pastor (Comps.), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 5647-5661). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.; 2011.

BAZZO, V. L. Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades / Vera Lúcia Bazzo; orientadora Mérión Campos Bordas, co-orientadora Leda Scheibe. – Porto Alegre, 2007. 265 f. Tese – (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

BEAUCHAMP, C.; THOMAS, L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, v. 39, n. 2, p. 175-189. 2009.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, p. 107-128. 2004.

BENEDITO, A. et al. *La Formación universitária a debate*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.

CÂMARA, V. G.. *A construção da identidade professoral militar: um estudo de caso sobre os docentes-enfermeiros da Escola de Saúde da Marinha do Brasil – 2008*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CHEVRIER J. La construction de l'identité professionnelle chez des enseignants engagés. In *Formation des professeurs et identité*. Année de la recherche en sciences de l'éducation. Paris: L'Harmattan, 2003.

COLPO, J. C.; CAMARGO, V. C.; MATTOS, S. A. La imagen de la enfermera como objeto sexual en las medias: un molesto a la profesión. *Cogitare Enfermagem*, n.1, p.67-72, 2006.

COSTA, K. N. F. C. et al. Enfermeiro-docente: aspectos inter-relacionados à sua formação. *Enfermería Global*, n.19, p. 01-15. 2010.

COUTINHO, M. C.; KRAWULSKI, E; SOARES, D. H. P. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. *Psicologia & Sociedade*; n. 19, p. 29-37, 2007.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 88, p. 795-817, 2004.

CUNHA, M. I. (org). *Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, L.A. *A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CRUZ, M. F. Desarrollo profesional docente. Granada España: Grupo Editorial Universitario, 2006.

DUBAR, C. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Afonso, 2005.

DURHAM, E. R. Uma política para o ensino superior brasileiro. Documento de trabalho 1/98. São Paulo, NUPES/USP, 1998.

ENGUITA, M. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

FERNANDES, A. B.; RONCA, A. C. C. Profissionalidade docente no ensino superior: um estudo sobre o professor sem formação pedagógica formal. Revista Educação em Questão, Natal, v. 37, n. 23, p. 48-75, jan./abr. 2010.

FIGUEIREDO, E. S. A. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. Revista da UFG, n. 2, 2005.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 197-223, 2001.

FREUD, S. O Estranho (1919). Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago. CD-ROM.

GATTI, B. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, C. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIUI, 1998.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIDDENS, A. Modernidade e Identidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GONZÁLEZ, M. A.; MONEREO, C. M. The nurse teacher. Construction of a new professional identity. *Revista Investigacion e Educacion en Enfermería*. n. 3, p. 398-405, 2012.

GRILLO, M. A docência na educação superior: sete olhares. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In T. T. da Silva (Ed.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

HERMANS, H. J. M.; HERMANS-KONOPKA, A. Dialogical self theory: positioning and counter-positioning in a globalizing society. New York: Cambridge University Press. 2010.

ITO E. E. e al. O Ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. *Revista Escola de Enfermagem da USP*. n. 40, p. 570-5, 2006.

JIMÉNEZ, M. P. Avatars de la formation – de l'identité au sujet. In *Formation des professeurs et identité – Année de la recherche em sciences de 'éducation*. Paris: L'Harmattan, 2003.

KURCGANT, P.; PINHEL, I. Reflexões sobre a competência docente no ensino de enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, n. 41, p. 711-716, 2007.

LAMOTE, C.; ENGELS, N. The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, v. 33, p. 3-18. 2010.

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

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MADEIRA, M. Z. A.; LIMA, M. G. S. B. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. *Revista Brasileira de Enfermagem*, n. 4, p. 400-404, 2007.

MEDEIROS M.; TIPPLE, A. C. V.; MUNARI, D. B. A expansão das escolas de enfermagem no Brasil na primeira metade do século XX. *Revista Eletrônica de Enfermagem* [Internet]. 1999 [citado 2009 jun. 20]; 1(1). Disponível: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen/article/view/666/736>

MENEGHEL, S. M. A Crise da Universidade Moderna no Brasil. 2001. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES n. 3, de 7 novembro de 2001. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Enfermagem. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília (DF), 9 nov. 2001. Seção 1, p. 37.

MONEREO, C.; MONTE, M. Docentes en tránsito. Análisis de incidentes críticos em secundaria. Barcelona: Graó. 2011.

MONEREO, C. et al. (2009) Ser docente estratégico: cuando cambiar la estrategia no basta. *Cultura y Educación*, v. 21, p. 237-256. 2009.

MONEREO, C.; BADIA, A. Los heterónimos del docente: identidad, selves y enseñanza. In C. Monereo, & J. I. Pozo (Orgs.), *La identidad en la psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (pp. 57-75). Madrid: Narcea. 2011.

MOROSINI e os da realidade nacional. Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NÓBREGA, S. M. Enfermagem: a prática da profissão e a ideologia da submissão. Dissertação de mestrado. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará. 273p.1991.

NÓVOA, A. Os professores: Quem são? Donde vêm? Para onde vão? ISEF, Lisboa, 1989.

NÓVOA, A. As organizações escolares em análise. Lisboa: D. Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PANIZZI, W. Universidade para quê? Porto Alegre: Editora Libretos, 2006.

PAULA, L. G.. O processo de construção da identidade do professor. Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG, Inhumas, n. 1, p. 7-16, 2010.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, n. 2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEL, I.; KURCGANT, P. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. Revista Escola de Enfermagem da USP, n. 4, p. 711-716, 2007.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, L. T. (Org.). Aprendizagem do adulto professor. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RIBEIRO, M. L. S. História da educação brasileira. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, n. 34, p. 94-103, 2007.

ROMANELLI, O. O. História da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROMANELLI, G. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 76, p. 445-476, 1995.

SANTOS, C. Da identidade pessoal à identidade social. *Interações*, n. 8, p. 123-144, 2005.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. Ensino superior: trajetória histórica e políticas recentes. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/35836/Ensino%20Superior%20trajetoria%20historica%20e%20politicas%20recentes.pdf?sequence=1>

SARMENTO, M. J. A vez e a voz dos professores. Contributo para o estado da cultura organizacional da escola primária. Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

SCHÖN, D.A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SILVA, T. T. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, A. C. Alguns problemas do nosso ensino superior. *Estudos Avançados*, n. 42, p. 269-293, 2001.

SILVA, F.C.T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, n.28, p. 201-216, 2006.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STRAUSS, A. L; CORBIN, J. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2008.

SUTHERLAND, L.; HOWARD, S. Y.; MARKAUSKAITE, L. Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, p. 455-465. 2010.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VÄHÄSANTANEN, K. et al. (2008). Teachers' professional identity negotiations in two different work organisations. *Vocations and Learning*, v. 1, p. 131-148.

VALE, E. G.; GUEDES, M. V. C. A nova política de educação e suas implicações nos cursos de graduação em enfermagem – apreciação crítica da Associação Brasileira de Enfermagem. In: Anais do 51º Congresso Brasileiro de Enfermagem e 10º Congresso Panamericano de Enfermeira; 1999 out. 02-07, Florianópolis. Florianópolis: ABEn-Seção-SC; 1999. p. 370-9.

VALENTE, G. S. C.; VIANA, L. O. O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: um olhar reflexivo sobre esta prática. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, n. 9. 2010.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L.M. Pedagogia universitária: a aula em foco. 3 ed. Campinas: Papyrus, 2002.

VIANNA, C. Os nós do “nós”: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VIEIRA, F. A experiência educativa como espaço de (trans) formação profissional. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, n. 9, p. 9-25, 2011.

VIEIRA, M. J. A representação do cuidar na imagem cultural da enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, n. 5, p. 25-31, 1999.

VOGT, F. A caring teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, v. 14, p. 251-264. 2002.

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

ZABALZA, M. A. Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM
DOUTORADO/UFSC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **“PROCESSO IDENTITÁRIO DE PROFESSORES DE ENFERMAGEM E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE A DOCÊNCIA”** realizada pela pesquisadora Daniele Delacanal Lazzari sob a orientação da Prof^ª. Dra. Jussara Gue Martini (pesquisadora responsável). Sua participação é voluntária, e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Além disso, suas dúvidas poderão ser esclarecidas em qualquer momento do processo de investigação, ou seja, antes e durante a pesquisa.

Essa pesquisa tem como objetivo compreender as competências necessárias à construção de uma profissionalidade docente que contribua para o processo identitário de professores de cursos de Enfermagem. A sua importância reside na oportunidade de fomentar discussões acerca da formação docente para o ensino superior, buscando compreender quais necessidades e instrumentos são necessários para o desenvolvimento.

No caso de aceite a esse convite, você será submetido (a) a uma entrevista com o uso de gravador para melhor captação dos depoimentos.

A sua participação na pesquisa não envolve ônus ou bônus e todas as informações obtidas serão sigilosas, nas quais seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Com relação aos riscos, apesar de não ser

intencional, devemos considerar que há o risco mínimo relacionado à quebra do sigilo.

Você ficará com uma cópia deste Termo e qualquer dúvida a respeito da pesquisa, poderá entrar em contato com as pesquisadoras:

- Doutoranda Daniele Delacanal Lazzari: Av. [REDACTED] [REDACTED] ou pelo telefone [REDACTED] (inclusive ligações a cobrar) E-mail: danielelazza@gmail.com;
- Prof^ª Dra. Jussara Gue Martini: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Enfermagem. Campus Universitário – Trindade. CEP 88040970 - Florianópolis, SC – Brasil Telefone: (48) 37219480 Ramal: 277. Celular: [REDACTED]. E-mail: jussarague@gmail.com

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser levadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH). Campus Universitário - Trindade - Florianópolis/SC - CEP 88040-900 Caixa Postal 476- (48) 3721-9206

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG/CPF nº _____, abaixo assinado, declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, sua importância e como ela será realizada. Assim, concordo em participar do estudo **“Processo identitário de professores de enfermagem e suas representações sobre a docência”**, como sujeito e os dados poderão ser publicados, desde que sejam respeitados os acordos deste documento. Afirmando que fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Kátia Regina Barros Ribeiro, sobre a pesquisa, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Além disso, foime garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Participante da pesquisa

Prof^ª Dr^a Jussara Gue Martini
Pesquisadora Responsável

Daniele Delacanal Lazzari
Estudante de Doutorado (pesquisadora)

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para Orientar o Pesquisador**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE ENFERMAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM****ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES**

Data: _____ Gravação Número: _____

I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Estado

Civil: _____

Local de nascimento: Cidade: _____

Estado: _____

Tempo de formação: _____

Tempo de serviço na Educação Superior: _____

1. Quais foram e são as suas motivações para o exercício docente?
2. Quais são os conhecimentos necessários ao exercício da docência na sua percepção?
3. Que concepções você tem sobre a docência?
4. Qual você acredita serem os referenciais para a construção ou consolidação de uma profissionalidade docente?