



ENFERMAGEM E DOCÊNCIA: UMA REFLEXÃO SOBRE COMO SE ARTICULAM OS SABERES DO ENFERMEIRO PROFESSOR

NURSING AND TEACHING: A REFLECTION ON HOW TO ARTICULATE THIS KNOWLEDGE IN DAILY NURSING PRACTICE TEACHER

MARIA JACINTA GOMES BRAGA
mariajglbraga@gmail.com

LUCIA VILLAS BÔAS
luciaboas@gmail.com

RESUMO

O objetivo desse artigo é apresentar e discutir a articulação dos saberes entre docência e enfermagem pelo viés da identidade profissional. A experiência no magistério para o docente enfermeiro tem se configurado num espaço rico em formação oriundo dos conhecimentos gerados pelo modo como ele se apropria do 'ser professor' no decorrer da vida profissional. Ainda que tais saberes contribuam para o fortalecimento da profissão docente, eles não são suficientes para o exercício do magistério, haja vista que a função docente exige conhecimentos acadêmicos e competências técnicas que configuram um saber fazer que extrapola os processos de reprodução. As novas demandas para o ensino e aprendizagem na área de enfermagem apontam para uma perspectiva interdisciplinar de diálogo com outras áreas de conhecimento, o que requer o desenvolvimento de uma nova prática educativa em enfermagem. Para fornecer subsídios empíricos para essa discussão, apresenta-se o recorte sintético de uma pesquisa sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente de modo a analisar algumas tensões oriundas da articulação entre docência e enfermagem.

Palavras-chave: Docentes de enfermagem; Prática do docente de enfermagem; Programas de graduação em enfermagem.

ABSTRACT

The aim of this article is to present and discuss the articulation of knowledge between teaching and nursing through professional identity bias. The experience in mastership for teaching nurses has set a space rich in formation coming from the knowledge generated by the way he appropriates 'being a teacher' in the course of professional life. Although such knowledge will contribute to strengthening the teaching profession, they are not sufficient for the practice of teaching, given that the teaching role requires academic knowledge and technical skills that make up a know-how that extrapolates the reproduction processes. The new demands for teaching and learning in nursing point at an interdisciplinary perspective of dialogue with other areas of knowledge, which requires the development of a new educational practice in nursing. To provide empirical allowance for this discussion, it is present a synthetic part of a research on professional identity construction of the teaching nurse in order to analyze some tensions stemming from the articulation between teaching and nursing.

Key words: Faculty, nursing; Nursing faculty practice; Education nursing; Diploma programs



INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, a área da educação em enfermagem vem passando por transformações perante as exigências de seu papel na formação de recursos humanos com perfil adequado às necessidades de saúde da população. Nessa perspectiva, a formação de enfermeiros constitui um processo que implica uma reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as finalidades do serviço de saúde, bem como sobre sua operacionalização, de modo que o futuro profissional compreenda, criticamente e de forma contextualizada, as particularidades e a complexidade que envolve a prática que virá a exercer.

Diante disso, a prática reflexiva entre enfermeiros docentes, à semelhança do que ocorre em outras áreas profissionais, também tem merecido muitas discussões oriundas, sobretudo, da constatação da necessidade de reflexões filosóficas e reencaminhamentos didático-metodológicos que venham atender às expectativas da cultura pedagógica postulada para o contexto atual (BAGNATO e MONTEIRO, 2006).

Some-se a isso o fato de existirem, atualmente, inúmeras instituições, muito diferentes entre si, que são o cenário de atuação dos professores do ensino superior de enfermagem. Segundo dados do MEC/Inep/Deas, o número de cursos de graduação em enfermagem teve um aumento de 645% de 1991 a 2010, chegando a quase 700 cursos atualmente. Destes, 86% são de instituições privadas, e os 14% restantes de públicas. Outro dado significativo é que, desse total de instituições, 43% estão na Região Sudeste do Brasil e, em sua maioria, (37%) no Estado de São Paulo.

É possível observar que a expansão desses cursos, em consequência do aumento do número de vagas no mercado de trabalho, vem exigindo novos saberes que, por sua vez, exigem novos perfis para os profissionais, o que implica em mudanças na natureza e no processo de trabalho, além de indicar a necessidade de maior embasamento educacional dos trabalhadores (ERDMANN *et al.*, 2011). Vale ressaltar também que um dos processos de trabalho do enfermeiro é justamente o de educar no contexto da saúde, orientação presente nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Enfermagem (BRASIL, 2001).

Não obstante essa orientação, o que inúmeros estudos têm apontado, como os de Silva (2006) e de Araújo (2008), por exemplo, é que esse processo acaba sendo um campo de saber pouco explorado na área da saúde pelos enfermeiros docentes. Talvez isso ocorra pela grande demanda do serviço de enfermagem dentro da prática curativa, fazendo com que se dê prioridade à assistência e não ao ensino. Some-se a isso a inexistência, durante a graduação, de disciplinas pedagógicas. Formados bacharéis em uma área técnica, não raro esses profissionais migram para a docência apenas com as experiências do trabalho em saúde pautadas, sobretudo, pela assistência hospitalar.

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



cativa em enfermagem e, nesse sentido, pensar a identidade do enfermeiro docente é fundamental, aspecto este que será discutido a seguir.

Docência e enfermagem: a articulação de saberes

Enfermeiros e professores têm, em sua trajetória histórica e profissional, características semelhantes em seus perfis coletivos, discutidas por diversos autores como Cunha (2004), Silva (2006) e Ferreira Júnior (2008), entre outros, que revelam, em seus discursos sobre suas práticas assistenciais e de sala de aula, a imagem que fazem de seu ofício em ambas as profissões. Sem dúvida, o ensino de enfermagem deve estar fundamentado numa estreita relação entre a escola e os serviços de saúde, tendo ambos a finalidade de trabalhar constantemente para a melhoria da qualidade da assistência prestada aos usuários do serviço. As escolas formam profissionais para atuar dentro dos processos de trabalho do enfermeiro nos mais variados serviços em saúde e, em contrapartida, esses serviços dependem de profissionais bem formados com competências e habilidades para desempenhar bem o seu trabalho. Dentro dessa visão, ensino e serviço devem caminhar juntos, pois é o serviço que fornece o embasamento para a adequação do ensino e da prática de enfermagem.

Contudo, é significativa a quantidade de artigos publicados que se referem à dicotomia existente entre o ensino e a prática de enfermagem a partir de quando esta se tornou uma carreira universitária e a pesquisa passou a ser imprescindível. Com essa evolução, o docente enfermeiro passou a enfrentar o problema de ter que conhecer a teoria e de ter vivência da prática, embora deixando de desenvolver uma atividade contínua no campo. Passou a ser

visto como aquele que conhece a teoria e é respeitado pelo seu saber, enquanto o enfermeiro assistencial é o modelo da capacidade técnica, é o que sabe fazer (MERIGHI, 1998).

A queixa dos enfermeiros é que a teoria nem sempre se aplica à prática profissional. Os docentes de enfermagem são rotulados de teóricos, fora da realidade profissional e o trabalho dos enfermeiros de campo é classificado como rotineiro. Para Sobral e Campos, (2012), tal fato se dá pela formação dos profissionais de saúde, pautada pelo modelo flexneriano dos cursos médicos, que fragmenta o saber e fortalece a dicotomia entre teoria e prática. Essa é uma metodologia tradicional de ensino-aprendizagem ainda amplamente utilizada na formação do enfermeiro, muito embora a análise dos currículos de enfermagem existentes no Brasil, desde sua implantação na primeira escola até os dias de hoje, vem sofrendo importantes transformações na sua estrutura, ocasionadas por influências externas e, também, pela própria transformação social do país, em razão de condicionantes políticos, ideológicos, históricos e econômicos. Tais transformações influenciaram não apenas os modelos de atenção à saúde, adotados no país em diferentes épocas, mas também as reestruturações curriculares do ensino de enfermagem (ARANTES, 1999).

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Enfermagem foram definidas a partir da Resolução nº 03 do Conselho Nacional de Educação em 07/11/2001 que estabelece várias competências e habilidades que compõem o perfil do egresso dos cursos de graduação:

I – Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profis-



sional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde, doenças mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões biopsicossociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar com senso de responsabilidade e compromisso de cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (BRASIL, 2001).

Nesse sentido, as atuais diretrizes apresentam o desafio de formar enfermeiros, não só com competência técnica, mas também com competência política, percepção e sensibilidade para as questões sociais, capacidade para intervir em situações de grande complexidade; atributos, também, muito necessários ao docente para uma ação transformadora.

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam a necessidade da compreensão da prática pedagógica do professor, tido como mobilizador de saberes profissionais, que, em sua trajetória docente, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos (NUNES, 2001).

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

constituídos.

No que se refere ao saber docente, Tardif (2011) o justifica como um saber, antes de tudo, de natureza social, que, segundo ele, “[...] nada mais é do que o conjunto de saberes de que dispõe uma sociedade, e educação é o conjunto dos processos de formação e aprendizagem elaborados socialmente e destinados a instruir os membros da sociedade com base nesses saberes” (p.31), deixando claro que o corpo docente será chamado, de uma forma ou de outra, a definir sua prática em relação aos saberes que possui e transmite. Segundo esse autor, o saber docente se constitui de múltiplos saberes, que ele chama de um *saber plural*, oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, ou seja, um saber complexo articulado entre a vida do indivíduo, sua profissão e a forma como ele interpreta esses fatos.

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

Outro grupo indicado por Tardif (2011) é o dos *saberes disciplinares*, que são definidos pela instituição universitária, e se integram à prática docente através da formação na graduação, e estão relacionados às



disciplinas oferecidas pelas universidades aos alunos. Eles estão ligados aos diversos campos do conhecimento, como português, matemática etc. Há ainda os *saberes curriculares* que se formam ao longo da carreira profissional do docente e correspondem à prática aprendida e incorporada pelo professor, dos programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos) elaborados pela instituição e por ele utilizados.

Por fim, o último grupo referido pelo autor (2011) são os *saberes experienciais* que os próprios professores desenvolvem no exercício da sua prática cotidiana, e são saberes constituídos a partir da sua vivência individual e coletiva, mantendo uma estreita relação com os demais saberes e se traduzem em habilidades de *saber-fazer* e *saber-ser*.

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

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

Tardif e Raymond (2000) destacam ainda a presença dos *saberes pré-profissionais*, que incluem os pessoais (família, ambiente, sua cultura pessoal, sua educação). Esses saberes guardam vestígios da elaboração e socialização que o professor faz da família, enquanto aluno, antes de exercer a atividade docente e que retém marcas da sua afetividade.

Sob essa ótica, os saberes docentes

(profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais), mobilizados durante o exercício da profissão, são acrescidos dos saberes anteriores à formação docente. A articulação e construção desses saberes envolvem aspectos de sua vida pessoal e social como família, escola e universidade, articulando tanto os saberes adquiridos na infância e adolescência como na sua formação profissional. Nesse sentido, para Tardif e Raymond (2000), “[...] os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos.” (p.19).

Para Tomosauskas (2003), os saberes necessários para a prática docente são, também, constituídos em sua prática profissional, e isso pode ser observado de forma mais acentuada nos professores de ensino superior, que normalmente ingressam na docência sem uma formação pedagógica prévia, confirmando a crença de que um bom profissional será um bom docente.

Feitas essas considerações e para fornecer subsídios empíricos para a discussão que vem sendo realizada, apresenta-se, a seguir, o recorte sintético de uma pesquisa³ que, ao discutir a constituição identitária profissional do enfermeiro docente, analisa algumas tensões oriundas da articulação entre docência e enfermagem.

Docência e enfermagem: tensões e convergências.

A pesquisa empírica da qual foi feito o recorte para esta discussão, foi realizada com sete professores do Curso de Graduação em Enfermagem de um Centro Universitário localizado na Zona Sul de São Paulo, tendo como instrumento de coleta de dados⁴ questionários e entrevistas semiestruturadas, guiadas por questões norteadoras, pautadas pelos seguintes eixos temáticos:



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

Os dados obtidos foram analisados tendo-se como referência os pressupostos da análise de conteúdo descritos por Bardin (2011) e Franco (2008). As discussões aqui apresentadas fazem, sobretudo, referência à inserção na docência e ao entendimento dos saberes necessários à prática dessa docência.

A idade dos entrevistados variou entre 32 e 53 anos; quanto ao gênero, somente um do sexo masculino, confirmando-se o que muitos estudos, incluindo os de Tardif e Lessard (2005), já mostraram em relação à predominância do sexo feminino, tanto na enfermagem quanto na docência; no quesito titulação, todos têm formação *stricto sensu*, sendo quatro mestres e três doutoras. O tempo de formado variou entre 11 e 32 anos, e o tempo de magistério, entre três e 26 anos.

Os resultados da pesquisa mostraram que o início da trajetória do enfermeiro como professor do curso de enfermagem ocorre, como em tantas outras profissões de áreas técnicas, por razões e interesses variados, como oportunidade de trabalho, convite de outro professor ou da instituição de ensino e identificação com a docência.

Dessa forma, eles vão se formando pro-

fessores, dentro do cotidiano das salas de aula, através de sua prática diária, com seus erros e acertos, e, muitas vezes, sentindo certa insegurança por não possuírem preparação formal para a docência:

[...] eu acho que eu sou uma pessoa que sou auto-motivada, então, sempre tudo que eu via, que eu lia, que eu tomava contato, eu tentava replicar, e acho que dessa forma eu fui me fazendo professora, por ensaios, erros e acertos, e a teoria veio depois... - *Professora nº 6.*

Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam que profissionais de diversas áreas adentram no campo da docência do ensino superior como decorrência natural de suas atividades e por razões e interesses variados e, na maioria das vezes, nunca se questionaram sobre o que é ser professor. Tardif (2011) descreve que são as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores que contribuem para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático. Os nossos entrevistados foram unânimes em apontar professores de suas trajetórias formativas como pessoas que influenciaram e ainda influenciam fortemente suas escolhas e que, muitas vezes, ainda pautam suas ações como docentes, o que foi muito bem expressado pela professora a seguir:

[...] eu me inspirei na minha orientadora de mestrado, e ela tem sido uma inspiração nesses anos todos porque é uma pessoa extremamente comprometida com a enfermagem, e que tem uma proposta de formação muito voltada para trabalhar a visão crítica do aluno, então, o meu espelho na formação de enfermagem tem sido a professora... - *Professora nº 7.*

Esse também foi o resultado encontrado nas pesquisas de Tomosauskas (2003), Hidalgo (2006) e Vanderlei (2012), confirmando o que outros estudos já aponta-



ram, que, quando um professor começa a trabalhar e está em início de carreira, ele inicia seu trabalho lembrando-se de como seus professores trabalhavam, ou seja, a experiência desse professor, como discente, é desencadeadora da docência:

[...] às vezes, quando estou dando aula ou dando estágio eu paro pra pensar o que eu não gostava quando era aluna, e o que eu admirava, então, eu me baseio muito nas sensações que eu tinha como aluna para tentar ser melhor hoje, pra fazer aquilo que o aluno espera, então, eu me espelho naquilo que eu admirava nos professores e procuro replicar agora. - *Professora nº 1.*

[...] todos os professores que eu tive, aquilo que me fazia sentir, aquilo que eu gostava e que me motivava, eu fui selecionando as características positivas de todos os meus professores, assim como também selecionava as características negativas pra não fazer... - *Professora nº 6.*

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

[...] acho que eu aprendi muito com os outros professores, eu incorporei e aprendi muito quando comecei a trabalhar aqui, tanto na disciplina de saúde da mulher, quanto na saúde coletiva, e eu nunca tinha trabalhado nessa área, então a gente aprende muito com os outros... - *Professora nº 3.*

Outro dado importante mostrado na pesquisa foi que existe certa dicotomia entre ensino e serviços de saúde, e que essa fragmentação precisa ser superada, sob pena de se perder a qualidade no trabalho de enfermagem. Essa dicotomia, entre te-

oria e prática, traz consequências graves para a enfermagem como profissão, gerando desprestígio e vulnerabilidade causados pela situação conflitiva entre ensino e assistência (SOBRAL e CAMPOS, 2012).

[...] ainda há um preconceito quando você está na assistência e as pessoas sabem que você é professor, porque quem está somente na assistência acha que o professor é puramente teórico, e eu me sinto discriminada às vezes por ser professora e por ser mestre, então, parece que eu sou teórica, eu sempre recebo crítica, as pessoas já vêm com uma barreira, que dificulta me ouvir, né? Então, e isso é um conflito, porque na sala de aula você é referência e as pessoas te ouvem, no trabalho é mais difícil, sempre tive um certo conflito, por as pessoas acharem que porque a gente domina a teoria, que a gente tá querendo fazer uma coisa muito teórica e eu nunca fiz uma coisa ou outra sozinha... - *Professora nº 6.*

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

[...] a teoria só tem sentido se tiver vinculação com a prática e hoje em dia mais do que nunca o que se defende é a aprendizagem significativa, quer dizer, só tem sentido, só tem significado o conhecimento que tem uma aprendizagem prática, ou seja, que tem um sentido na cabeça do aluno, né? - *Professora nº 7.*

A pesquisa também mostrou, além da



preocupação de aproximação entre ensino e serviço, a necessidade de se ter experiência prática, como enfermeiro, para ser bom professor, pois, para eles, assim como a docência influencia a boa prática, o contrário também acontece, como se pode observar nas falas a seguir:

[...] eu acho que o que faz sentido, o que dá sentido, é quando você faz, é quando você fala baseado na sua experiência, então, eu acho que quando você pensa que a gente está formando para o SUS, que a gente tem que formar pra realidade, que todas as diretrizes curriculares levam a que é preciso você ter experiência, e esse conhecimento tácito que é o grande diferencial de cada profissão, a gente só adquire na prática mesmo, então, eu acho que é importante o professor ter experiência prática, agora, essa experiência não é só na assistência, é também na gerência, depende do que você está ensinando, na pesquisa, é na própria docência, né? Então, eu acho que pra ser um bom professor você tem que ter experiência prática naquilo que você está ensinando, se você tá no processo administrar você tem que ter o mínimo de experiência em gestão, se você tá formando professores, então, na docência...
 - Professora nº 6

Eu acho fundamental, se não tem vivência você acaba se tornando mero repetidor de uma prática, a qual você foi submetido, não é? Então, por exemplo, o professor quando ele fala com domínio do conteúdo, é aquele professor que tem vivência, que sabe do que ele está falando, daí porque, eu mantenho até hoje o vínculo assistencial e o vínculo de docente, pra me manter sempre atualizada com as tendências e com as demandas que são vinculadas a minha prática, eu acho fundamental isso. Eu acho que uma coisa completa a outra, isso é na verdade o que eu sempre quis, essa integração ensino/serviço, né? Docente/assistencial é tudo aquilo que eu sempre defendi, porque eu acredito que a universidade não sobrevive sem o contato com o serviço de saúde e vice-versa, o serviço de saúde depende da formação, né? Da produção universitária para ter profissionais

competentes. - Professora nº 7.

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

É engraçado, não sei se estou certa ou errada, mas eu acho que é importante porque o ensino da enfermagem é teórico-prático, então é possível ser uma boa professora de fisiologia sem nunca ter trabalhado, mas ensinar a assistência não dá, ela está muito atrelada ao meu conteúdo prático. Eu conheço docentes que nunca trabalharam como enfermeiros e eu acho excelentes docentes, mas eu pessoalmente, se não tivesse trabalhado não seria a professora que sou hoje. - Professora nº 1.

Ah! Isso pra mim foi de grande valia, grande mesmo, falando sério, acho que quando você trabalha como enfermeiro assistencial, além de você se atualizar com a tecnologia, acho que na hora de tomar condutas, a prática hospitalar, principalmente que é a minha área, me trouxe uma segurança e um conhecimento maior e me ajuda muito na hora de dar as minhas aulas, então pra mim é importante, apesar de que hoje não dá mais pra eu associar os dois. - Professora nº 4.

[...] se você não tiver uma boa prática você não vai conseguir ensinar, isso é o que eu vejo, por isso acho que foi importante essa minha experiência, primeiro enquanto enfermeiro no campo por mais de cinco anos, e só depois eu fui pra docência, então, isso



me deu uma bagagem importante que eu utilizo até nos dias de hoje, quantas coisas aconteceram lá no início da minha carreira profissional e quando estou numa aula expositiva, aula teórica, e utilizo algumas coisas que eu vivenciei no início da minha carreira, então é importante sim, pra exemplificar, pra tudo. Então eu não consigo falar aqui acaba a teoria e aqui inicia a prática, são coisas que andam juntas, elas transitam de forma normal lado a lado. - *Professor nº 5.*

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

Para Cunha (2004), a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nessa lógica, o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico na formação de professores e, para ela, isso está materializado pela pós-graduação *stricto sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado.

A formação do professor universitário, diferentemente dos outros graus de ensino, constituiu-se historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho, pois a ideia de que “[...] quem sabe fazer sabe ensinar” deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes para os cursos universitários (CUNHA, 2004, p. 526). Para a autora, desses docentes costuma-se esperar um conhecimento do campo científico de sua área, tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento, não havendo uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos. Dos sete docentes entrevistados, duas professoras fizeram licenciatura como disciplina opcional na graduação, e uma fez didática do ensino superior como pós-graduação. Os demais responderam não terem feito nenhum curso na área pedagógica e nem pretender fazê-lo no momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência no magistério para o docente enfermeiro vai se configurando em um espaço rico em formação, pois os conhecimentos, gerados pelo modo como ele se apropria do ‘ser professor’ no decorrer da vida profissional, revelam-se muito valiosos no processo de desenvolvimento de sua carreira docente. Nesse sentido, os professores, no exercício de sua atividade, constroem saberes práticos baseados nas experiências cotidianas; são os *saberes experienciais*, e são constituídos a partir da sua vivência individual e coletiva (TARDIF, 2011). A pesquisa mostrou o quão forte é a representação do enfermeiro na carreira profissional dos pesquisados, pois em todas as respostas dos sujeitos foi possível observar que eles sempre se ancoravam



na enfermagem para falar da docência e suas práticas pedagógicas. Os conhecimentos construídos em diferentes lugares e momentos da vida pessoal e profissional influenciaram de forma significativa a relação que cada professor tem com a docência e tais aspectos vivenciados e incorporados de diferentes modos por eles acabaram por constituir-se num processo de constante formação.

Tardif (2011) considera os saberes experienciais como núcleo vital do saber docente. A partir dele, os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Logo, os saberes experienciais têm origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. Assim, a experiência prática na enfermagem constitui um processo de aprendizagem através do qual os professores reproduzem sua formação e a adaptam à profissão docente, conservando o que consideram útil no ensino e formação de novos profissionais.

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

Existe uma carência de formação pedagógica específica para o exercício da docência no ensino de enfermagem, por parte dos cursos de graduação e pós-gra-

duação *stricto sensu*, na medida em que os professores, para darem conta de seu trabalho, recorrem ao saber da prática e às referências acadêmicas passadas. Masetto (2003) ressalta que o papel do professor universitário deve ser pensado a partir de três competências para a docência no ensino superior: ser competente em uma área de conhecimento; possuir domínio da área pedagógica; e exercer a dimensão política na prática da docência universitária.

Nesse contexto, a formação pedagógica do professor é um meio essencial de superação desse modelo tradicional de ensino. Dessa forma, para o desenvolvimento de um ensino reflexivo, faz-se necessário que os professores tenham domínio de suas atividades, capacidade de perceber e intermediar resolução de problemas e anseio de desenvolvimento intelectual, além de capacidade de renovação. É urgente se pensar e discutir a formação continuada do docente de enfermagem de maneira a abranger o contexto da realidade social, o campo de atuação docente e o cotidiano de sua prática, considerando que cada professor tem sua dimensão, seu estilo de vida e é um ser único que tem sua visão de mundo, sua maneira de agir e de sentir.

Para Fernandes e Rebouças (2013), a formação contemporânea, com base nas novas formas de aprendizagem, não é uma tarefa fácil e tem sido um grande desafio para as escolas de enfermagem. Criar estratégias para sua concretização requer um trabalho conjunto que envolva discentes, docentes e profissionais dos cenários das práticas em saúde, dispostos a encarar todos os desafios da mudança. Para a autora, a qualidade da formação não pode responder apenas **às dimensões do aprender a aprender, do aprender a fazer, do aprender a ser e do aprender a conviver**; mas também



deve estar implicada com o papel social e político do trabalho em saúde.

Embora, a pesquisa empírica não tenha focado a metodologia utilizada pelos professores em sala de aula, pôde-se perceber o empenho de alguns em utilizar metodologias inovadoras, mas isso aparece mais como uma tática isolada e de interesse pessoal dos professores do que uma prática institucional. É na formação pedagó-

gica do professor que se encontra o cerne de superação do modelo tradicional de ensino. Para Cunha (2004), os desafios atuais da docência universitária requerem, cada vez mais, saberes de natureza cultural e pedagógica. O professor deve ter a condição intelectual de justificar suas ações docentes, pois, sem isso, ele perde a sua autonomia, e a construção dessas justificativas se dá através da dimensão pedagógica do saber docente.

REFERÊNCIAS

ARANTES, C. I. S. *Saúde Coletiva: os (des)caminhos da construção do ensino de Enfermagem*. 1999. 202f. (Tese). São Paulo: Universidade de São Paulo. Escola de Enfermagem 1999.

ARAÚJO, F. F. *Formação do Enfermeiro: cuidar de outrem, cuidar de si*. 2008. 127f. (Dissertação). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

BAGNATO, M. H. S.; MONTEIRO, M. I. Perspectivas interdisciplinar e rizomática na formação dos profissionais da saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4, n. 2, p. 247-258, 2006.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*: Portugal: Edições 70. 2011.

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

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação (Porto Alegre)*, v. 3, n. 54, p. 525-536, 2004.

ERDMANN, A. L., et al. Panorama da educação em enfermagem no Brasil: graduação e pós-graduação. *Enfermagem em foco*, v. 2, p. 89-93, 2011.

FERNANDES, J. D.; REBOUÇAS, L. C. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Enfermagem: avanços e desafios. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 66, p. 95-101, Set. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672013000700013&nrm=iso >.

FERREIRA JÚNIOR, M. A. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 61, n. 6, p. 866-871, Dez. 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000600012&nrm=iso >.



FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 3.ed. Brasília: Liber Livros 2008.

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

LAMBERTI, F. L. *Profissional arquiteto e professor arquiteto: uma discussão da Docência universitária*. 2008. 133f. (Dissertação). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. 3.ed. São Paulo: Summus. 2003.

MERIGHI, M. A. B. Reflexões sobre a docência de enfermagem em uma universidade pública. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 32, n. 1, p. 80-83, Abr. 1998. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62341998000100012&nrm=iso >.

NUNES, C. História da educação e comparação: algumas interrogações. In. *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 2.ed. São Paulo: Cortez. 2005.

SILVA, J. C. *O distanciamento na relação enfermeiro – paciente: o cuidado e sua dimensão educativa em análise*. 2006. 108f. (Dissertação). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

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, Fev. 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342012000100028&nrm=iso >.

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

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 209-244, Dez. 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&nrm=iso >.

TOMOSAUSKAS, M. R. G. *De médico especialista a professor de medicina: a construção dos saberes docentes*. 2003. 134f. (Dissertação). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2003.

VANDERLEI, M. O. T. *O discurso sobre a prática: o processo de formação do professor do ensino superior sem a formação pedagógica*. 2012. 110f. (Dissertação). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2012.

Recebido em : 03/03/2014

Aceito em: 17/04/2014