

## CONSTITUIÇÃO DOCENTE DO ENFERMEIRO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

---

Jeferson Cesar Moretti Agnelli<sup>1</sup>

[jefersonagnelli@gmail.com](mailto:jefersonagnelli@gmail.com)

Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama<sup>2</sup>

[barbara@ufscar.br](mailto:barbara@ufscar.br)

### RESUMO

A docência requer uma formação específica, um preparo rigoroso de modo que o professor em formação e/ou formado se articule entre campos dos saberes específicos e pedagógicos. Não se trata de algo mágico ou instantâneo, antes, emerge de processos bem estabelecidos, diretivos e baseados em rigor científico. Partindo desse pressuposto, este estudo responde à seguinte pergunta: Quais possibilidades e desafios na constituição docente do enfermeiro podem ser discutidos a partir de trabalhos que tenham a docência em enfermagem como principal temática? Para tanto, definimos os seguintes objetivos: Identificar e refletir sobre as possibilidades e os desafios que o enfermeiro professor encontra para a sua constituição docente. As possibilidades e/ou facilidades encontradas no percurso para a constituição docente do enfermeiro permeiam os campos da prática de enfermagem e a formação pedagógica inicial. Os principais desafios enfrentados por esses docentes são os referentes à fragilidade no domínio de conhecimentos específicos da enfermagem, excesso de atividades e fragilidades na formação docente. À medida que somos sujeitos de nossas escolhas e de nossos atos e que somos, portanto, protagonistas da nossa construção profissional, ser professor legitima uma escolha que se traduz em responsabilização social da formação.

**PALAVRAS-CHAVE:** CONSTITUIÇÃO DOCENTE; ENFERMEIRO PROFESSOR; DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM; FORMAÇÃO DOCENTE.

### TEACHING CONSTITUTION OF THE NURSE: POSSIBILITIES AND CHALLENGES

---

#### ABSTRACT

Teaching profession requires training, a rigorous preparation, so that the training teacher and/or a professor must be able to articulated between the fields of specific and pedagogical knowledge. It is not about something magical or instantaneous, but it rather emerges from well-established, directive and science-based processes. In the light of the above assumption, this study responds to the following question: What possibilities and challenges on the teaching constitution of a nurse could be discussed from works that have already had teaching in nursing as the main subject. For this purpose, we set the following objectives: Identify and reflect on the possibilities and challenges that the nursing teacher finds for her/his constitution. The possibilities and /or facilities found on the way to nurse's teaching constitution permeate the fields of nursing practice and initial pedagogical

---

1 Universidade Federal de São Carlos.

2 Universidade Federal de São Carlos.

training. The main challenges faced by these teachers are those related to the fragility of the domain on specific knowledge of nursing, excess of activities and weaknesses in teacher training. As we are the subjects of our choices and our actions and we are, therefore, protagonists of our professional construction, being a professor legitimates a choice that translates into social responsibility in terms of education.

KEY WORDS: TEACHER PROFESSION; NURSE TEACHER; TEACHING IN NURSING; TEACHER TRAINING.

## CONSTITUCIÓN DOCENTE DEL ENFERMERO: POSIBILIDADES Y DESAFÍOS

### RESUMEN

La docencia requiere una formación específica, una preparación rigurosa de modo que el profesor en formación y/o formado se articule entre campos de los saberes específicos y pedagógicos. No se trata de algo mágico o instantáneo, antes, emerge de procesos bien establecidos, directivos y basados en rigor científico. A partir de ese presupuesto, este estudio responde a la siguiente pregunta: ¿Cuáles posibilidades y desafíos en la constitución docente del enfermero pueden ser discutidos a partir de trabajos que tengan la docencia en enfermería como principal temática? Para ello, definimos los siguientes objetivos: Identificar y reflexionar sobre las posibilidades y los desafíos que el enfermero profesor encuentra para su constitución docente. Las posibilidades y / o facilidades encontradas en el recorrido para la constitución docente del enfermero permean los campos de la práctica de enfermería y la formación pedagógica inicial. Los principales desafíos enfrentados por estos docentes son los referentes a la fragilidad en el dominio de conocimientos específicos de la enfermería, exceso de actividades y fragilidades en la formación docente. A medida que somos sujetos de nuestras elecciones y de nuestros actos y que somos, por lo tanto, protagonistas de nuestra construcción profesional, ser profesor legitima una elección que se traduce en responsabilidad social de la formación.

PALABRAS CLAVE: CONSTITUCIÓN DOCENTE; ENFERMERO PROFESOR; DOCENCIA EN ENFERMERÍA; FORMACIÓN DOCENTE

### INTRODUÇÃO

Este texto emerge de inquietações sobre alguns aspectos que se relacionam com o ser e o estar enfermeiro e professor de enfermagem. Sendo a docência um campo de atuação possível do profissional enfermeiro, discutiremos aspectos da formação e da prática docente buscando evidenciar as possibilidades e os desafios envolvidos com a constituição docente.

A formação acadêmica que oferece o título de bacharelado, como é o caso da enfermagem, não oferece em sua totalidade condições e ferramentas para o desenvolvimento e capacitação de sujeitos que irão atuar na docência.

Observamos, dentre as possibilidades de atuação profissional do enfermeiro, os campos da docência no ensino técnico de enfermagem e no ensino superior. Desse modo, a carreira docente se apresenta como uma possibilidade de realização financeira e profissional, além do desafio de formação e desenvolvimento na docência.

A ação de ensinar é a especificidade do ser professor. Fazer com que outros aprendam e se apropriem dos saberes. Essa especificidade coexiste a partir da convivência com as estruturas da

academia e de seus pares e consolida-se a partir da prática profissional docente. (ROLDÃO, 2007)

Essa ação está fortemente enraizada na formação do professor, seja por meio da formação inicial ou continuada. A partir desse pressuposto, iniciaremos nossa discussão baseada em elementos da formação do enfermeiro e do professor de enfermagem.

A questão que orientou este texto foi: Quais possibilidades e desafios na constituição docente do enfermeiro podem ser discutidos a partir de trabalhos que tenham a docência em enfermagem como sua principal temática? Com os seguintes objetivos: Identificar e refletir sobre as possibilidades e/ou facilidades que o enfermeiro professor encontra para a sua constituição docente; Identificar e refletir sobre os desafios que o professor de enfermagem enfrenta no processo de constituição docente.

Entendemos que atuar na docência requer uma formação específica, um preparo rigoroso de modo que o professor em formação e/ou formado se articule entre campos dos saberes específicos e pedagógicos. Não se trata de algo mágico ou instantâneo, antes, emerge de processos bem estabelecidos, diretivos e baseados em rigor científico.

Parafraseando Rampineli (2001), podemos considerar alguns aspectos de reflexão sobre o ser e o estar professor de enfermagem, e esses aspectos podem nos levar ao entendimento da constituição docente do enfermeiro ou dos processos pelos quais esse profissional perpassa na docência. Para tanto, optamos por exercitar uma breve reflexão sobre esse “ser” e sobre o “estar” professor de enfermagem.

Ser professor de enfermagem aponta para o exercício docente como sendo algo inato, ligado à figura do professor, estando a pessoa e o profissional indissociados. O estar professor nos remete a um pensamento de transição, processo e mudança. O “ser” professor nos remete a algo instantâneo, prático e quase místico, onde pode-se intentar desconsiderar os processos definidos de formação e desenvolvimento profissional docente. O “estar” professor, ao contrário, pode estimular o entendimento de que houve um percurso no qual o profissional docente foi sendo forjado.

Não intentamos, nesta breve reflexão, concluir que entre o “ser” ou o “estar” docente se apresente de modo conclusivo no que diz respeito às contribuições com o processo de constituição docente, antes, nos direcionar ao raciocínio de que a concepção da docência pode permear esses dois pensamentos. Contudo, o modo pelo qual concebemos o ser e o estar docente, pode dizer muito sobre o processo que o profissional perpassou até atuar na docência.

Olhar para o professor de enfermagem no que diz respeito à sua constituição como docente, nos permite o exercício de reflexão sobre a responsabilidade social e ética demandada por esses profissionais que participarão do processo formativo de seres que estarão inseridos nos cuidados de saúde da população.

Segundo Huf (2002), a atividade profissional do enfermeiro ultrapassa o cuidar de pacientes mediante os sinais e sintomas de doenças. Ela se direciona para a identificação de problemas, a prestação de uma assistência baseada na corporeidade e avaliação de seus pacientes, gerindo os processos que envolvem o cuidar e o educar em saúde.

Budó (2002) contribui com as atividades descritas por Huf (2002) acrescentando que se

observa uma busca cada vez maior de profissionais enfermeiros pela docência, numa tentativa de unir o seu conhecimento da prática assistencial à carreira de professor.

Com a possibilidade de atuação profissional do enfermeiro na docência a partir de sua inserção em processos formativos para tal exercício, faremos uma análise do campo de ensino da enfermagem no Brasil, principalmente no que diz respeito aos cursos de graduação.

O ensino superior de enfermagem no Brasil tem passado por um processo acelerado de crescimento, o que nos leva a pensarmos nas condições de formação dos professores, bem como dos futuros enfermeiros, alunos egressos.

Segundo Martins (2009), a expansão das universidades se deu a partir de motivações políticas de educação e governamentais. Era possível observar um expressivo crescimento nas taxas de matrículas no ensino médio entre as décadas de 40 e 60, o que conseqüentemente contribuiu para a necessidade de expansão do ensino superior. Nesse período ocorria uma reformulação das universidades públicas, contudo, observa-se maior expansão no ensino superior privado.

Segundo Magalhães *et al* (2014), essa expressiva expansão também ocorreu nos cursos superiores de enfermagem no Brasil. Esse movimento se deu a partir de 1997. Esse cenário se fortaleceu, sobretudo, a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, quando as Instituições de Ensino Superior (IES) tiveram maior autonomia para planejar seu currículo de acordo com as necessidades local e institucional.

Leonelo, Neto e Oliveira (2011) consideram que esse crescimento ocorreu de modo desorganizado e sem o devido planejamento.

Como consequência desse cenário, observa-se uma expansão significativa nos cursos superiores e enfermagem, o que também proporcionou um aumento da oferta de vagas na docência. Desse modo, enfermeiros provindos de cursos de bacharelís de enfermagem, com titulação mínima *Lato Sensu*, ingressaram na academia.

Em concordância, Humerez e Jankevicius (2015) destacam um predomínio crescente de instituições privadas de ensino.

A partir desse cenário onde o enfermeiro bacharel e especialista em uma determinada área do conhecimento específico ingressa na docência, realizamos um levantamento dos cursos de enfermagem no Brasil com o propósito de identificar a oferta de cursos de bacharelado e licenciatura em enfermagem. A distinção desses dois cursos nos oportuniza fazer uma análise da proporção de enfermeiros formados como bacharelís que atuarão nos diversos níveis de atenção e educação em saúde e os enfermeiros que, ao final da graduação, serão formados como professores de enfermagem.

Realizamos um levantamento com base nos dados do portal e-MEC (2017), e identificamos que existe uma prevalência da oferta de cursos de bacharelado em relação aos cursos de licenciatura. Ao todo, localizamos 1.059 cursos com formação no bacharelado em comparação a 11 cursos de graduação em licenciatura plena. 5 desses cursos de licenciatura estão localizados na Região Sudeste, onde também se observa a maior concentração de cursos de enfermagem do país.

A partir desses dados, identificamos que a formação superior de enfermagem no país se concentra no Bacharelado, habilitando os egressos para o trabalho profissional na assistência e administração de serviços de saúde. Nessa perspectiva, entendemos que a formação pedagógica do enfermeiro pode ser obtida nos cursos de graduação em licenciatura, onde atuarão no ensino médio profissionalizante de enfermagem ou, de modo complementar, em cursos de pós-graduação voltados para a docência.

Quando olhamos para o número de cursos de enfermagem no País, podemos pensar, inclusive, que existe uma alta demanda de docentes para atuarem nessas instituições. Esse cenário, por si só, nos apresenta uma vertente possível de atuação docente do enfermeiro.

A partir desses pressupostos, estruturamos esse texto de modo a olhar para a constituição docente do enfermeiro a partir de duas frentes: a formação e a prática docente. Dentro da formação e da prática docente, poderemos identificar e refletir sobre as principais fortalezas e desafios do ser/estar professor de enfermagem que permeiam a constituição docente.

## A FORMAÇÃO DOCENTE DO ENFERMEIRO PROFESSOR

O exercício da docência do enfermeiro professor pode ser desenvolvido no ensino médio profissionalizante (que neste texto chamaremos de ensino técnico) e no ensino superior; portanto, entendemos como necessário olharmos para a constituição a partir do viés da formação docente para atuação prática nesses dois campos.

A Educação Profissional de Nível Técnico está prevista na LDB (Lei Federal n.º 9.349/96) e atende as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico prevista na Resolução n.º. 04/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), e alicerçada pelo Parecer n.º. 16/99.

Desse modo, para o exercício da docência no ensino técnico de enfermagem, de acordo com a LDB – Lei n.º 9.394/96, a formação de docentes para atuar no nível da Educação Básica, a qual inclui os cursos técnicos, “far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura plena” (artigo 62), e essa formação docente “incluirá” a prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. (artigo 65).

Silva (2011) aponta que, com a expansão dos cursos de enfermagem no país, a partir da expansão das universidades (principalmente da rede privada de ensino), as oportunidades de trabalho para esses profissionais nos hospitais eram escassas. O aluno egresso tinha, então, a oportunidade de ingressar na carreira docente atuando como professor de cursos técnicos de enfermagem.

Esse cenário provoca inquietações sobre a formação e preparo dos docentes que passariam a assumir o protagonismo da docência no ensino superior.

Com a preocupação da imersão de enfermeiros recém-formados e sem formação/capacitação pedagógica na docência dos cursos técnicos, a Sociedade Brasileira de Educação em Enfermagem propôs ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo as “Diretrizes para Programar a Educação Profissional de Nível Técnico no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo”. Tal diretriz foi publicada pelo Conselho Regional de Enfermagem do Estado de São Paulo (COREN/SP/DIR/26/2007; Parecer 16/99 CNE).

Após a publicação deste parecer, para atuar como docente dos cursos técnicos de enfermagem, o enfermeiro deve comprovar sua capacitação pedagógica, podendo esta capacitação se dar no âmbito da graduação, através de cursos de licenciatura plena em enfermagem ou através de programas de pós graduação.

Segundo Orosco e Scheide (2008), muitos docentes buscam capacitação pedagógica após terem se iniciado na docência normalmente por meio de cursos de pós-graduação que ofereçam uma capacitação voltada para o ensino. Antes da imersão nesse universo da educação, a sua prática docente se baseia no modelo tradicional de ensino, como, por exemplo, o biomédico-technicista.

Desse modo, segundo Drouim (1995), o professor passará a buscar e desenvolver os saberes pedagógicos, que contribuem com a fundamentação de suas ações enquanto docente.

Segundo Valente (2005), os enfermeiros que atuam como docentes no ensino técnico de enfermagem entendem que existe uma necessidade de formação contínua como uma medida que possibilite a constante atualização perante as mudanças que ocorrem na educação, o que também acaba por contribuir com os ajustes nas possíveis fragilidades da formação inicial.

De acordo com o parecer 16/99 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, novos paradigmas são propostos tendo em vista a formação para além da qualificação técnica. As novas propostas são de uma formação voltada para o desenvolvimento de competências que se articula entre a capacidade de mobilização de valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho profissional.

Faz-se necessário aqui salientar que a formação de recursos humanos para a área da saúde perpassa pelo compromisso social do cuidar, abrangendo a execução de objetivos e diretrizes das políticas públicas de saúde. (EBSUI, 2004).

Desse modo, o Enfermeiro Professor deve permear sua prática com o compromisso político, social, ético e educativo, relacionados com as diferentes frentes de atenção à saúde como, por exemplo, o indivíduo, a família e a coletividade. Esse contexto aponta para uma necessidade de formação que dê conta de contextualizar esse universo político.

Em meio a esse cenário, emerge o olhar para a constituição docente do enfermeiro professor que, por meio da formação inicial ou continuada, estabelece sua relação com os saberes e com a prática docente.

Esses pressupostos nos levam à compreensão de que o exercício da docência em enfermagem está fortemente ligado a questões de formação, seja na formação inicial em cursos de graduação ou na formação para o ensino técnico ou superior. Essa formação perpassa por perspectivas sociais e diretivas que discutem o preparo e a atuação do enfermeiro professor no seu exercício docente.

Já na década de 2000, Rodrigues e Sobrinho (2006) apontava que era possível observar que, nas universidades brasileiras, bacharéis exercem a prática do ensino, mesmo sem terem qualquer formação pedagógica. Nesse sentido, sugerem programas de educação continuada que deem conta de formar esse profissional para a docência.

Esses programas de educação continuada podem ser desenvolvidos dentro da própria

universidade com o objetivo de desenvolver professores de modo efetivo. Leonelo, Neto e Oliveira (2011, p 1), ao refletirem sobre esse contexto, descrevem:

que o ensino nessa área teve um crescimento muito acelerado e desorganizado a partir da década de noventa. Tal crescimento evidenciou a diversidade e heterogeneidade das instituições de ensino, aspectos que repercutem também no perfil do docente, especialmente na titulação e no regime de trabalho, que variam de acordo com sua inserção institucional. Defende-se que esses efeitos irão repercutir, em última instância, na docência e, portanto, na própria formação inicial, na qualificação do profissional de enfermagem e, conseqüentemente, na assistência de enfermagem oferecida aos usuários dos diferentes serviços de saúde. (LEONELO, NETO e OLIVEIRA, 2011, p 1)

Após 10 anos do apontamento de Rodrigues e Sobrinho de que a docência no ensino superior privado estava sendo exercida por bacharéis, Zanchet e Feldkercher (2016) observaram que os professores universitários ingressam na carreira docente depois de terem alcançado a titulação exigida, porém, são professores jovens que precisam articular-se na transição de uma formação voltada para pesquisa e prática da docência, passando a discutir o contexto político pedagógico, do saber ser professor e do bem ensinar. Outro aspecto a ser considerado, segundo os mesmos autores, é que o professor precisa, ao chegar na universidade, se familiarizar com uma nova cultura, onde novas demandas precisam ser cumpridas a fim de adquirir habilidades profissionais e desenvolver-se enquanto professor.

O ingresso na carreira docente perpassa por alguns aspectos motivacionais que impulsionam o indivíduo na busca pelo desenvolvimento na docência. Braga (2013) observa que os docentes de enfermagem são bacharéis de uma área técnica que migram para a docência apenas com sua experiência assistencial em serviços de saúde motivados por acreditarem em seu trabalho e na crença de que a enfermagem pode mudar a realidade de saúde do país.

A influência familiar e aspectos financeiros são descritos por Fontanele e Cunha (2014) como sendo condições que conduzem enfermeiros para o exercício docente.

Para Guareschi (2015), as principais motivações para o ingresso do enfermeiro na docência são aquelas relacionadas a familiares e ao próprio contato com a academia, além da experiência profissional na enfermagem, que leva ao entendimento de que o enfermeiro que possui experiência na área técnico-hospitalar tem muito a contribuir com a formação de novos enfermeiros.

Partindo dos pressupostos motivacionais de ingresso na carreira docente, as pesquisas apresentam que os professores partem por uma busca de capacitação docente previamente ao início da sua carreira e/ou por meio da formação continuada ou posterior à imersão na academia. De modo oportuno, se observa um movimento contínuo direcionado à busca de formação e capacitação didático-pedagógica por parte dos enfermeiros docentes com o objetivo de buscarem melhores condições de desenvolvimento da sua prática docente.

Para Masetto (2001), o papel do professor universitário perpassa três dimensões necessárias para a pedagogia universitária, sendo elas a competência em uma determinada área de conhecimento, o domínio da área pedagógica e a compreensão de aspectos de dimensões política.

Tomando como base a formação docente generalista e específica do professor universitário, Zabalza vincula a formação generalista como uma área de formação comum ao conjunto de professores, independente da sua disciplina ou área específica de atuação dentro da universidade, e descreve alguns aspectos relacionados a essa questão:

[...] os aspectos relativos às motivações dos estudantes, às relações interpessoais, à capacidade de lhes transmitir uma visão da vida e do exercício profissional de acordo com os princípios éticos e de responsabilidade social, o domínio dos recursos para o desenvolvimento curricular da disciplina e dos distintos processos que incluem seu ensino (conhecimento dos processos básicos da aprendizagem e do ensino, preparação de materiais, habilidades na preparação de apresentações de fácil entendimento, criação de atividades, planejamento de avaliação, etc), domínio dos recursos genéricos que condicionam o exercício profissional (cuidado com a voz, habilidades relacionadas com as novas tecnologias, habilidades na gestão de grupos, etc). (ZABALZA, 2004, p. 153)

Zabalza (2004) ressalta, ainda, que a docência requer um conjunto específico de conhecimentos que auxiliem na tomada de consciência de que esses conhecimentos são necessários para o seu adequado exercício. O distanciamento dos conhecimentos específicos da profissão implica numa certa fragilidade na prática docente.

Com um currículo frágil no que diz respeito ao desenvolvimento de temáticas pedagógicas, a profissionalidade docente passa para segundo plano, podendo o enfermeiro contar com a própria prática docente para se empoderar de saberes da experiência como uma das possibilidades de constituição. Vale ressaltar que os saberes da prática isoladamente não se apresentam como caminho apropriado e definitivo de desenvolvimento e constituição docente, contudo, a própria prática pedagógica se apresenta como um dos espaços para a construção da identidade docente do professor.

Pimenta (2014) aponta que esse espaço é construído durante o exercício profissional onde, por meio de processos reflexivos do ensino de saberes específicos, o professor passa a repensar em si e no cumprimento do seu papel social. Nesse processo, chama-se a atenção para o conceito de desenvolvimento profissional apresentar-se mais adequado do que o conceito de formação profissional para a docência.

Segundo Pimenta (2014) é de senso comum que a docência no ensino superior possa ocorrer sem a formação específica da docência, o que pode influenciar negativamente a apropriação dos professores de questões ligadas à prática pedagógica e aos saberes docentes.

O exercício da docência requer um preparo rigoroso onde os saberes ligados a ela sejam desenvolvidos no professor em formação e naqueles que a executam. Desse modo, programas de pós-graduação *Stricto Sensu* é o local oficial para formação de professores que atuam no ensino superior, conforme lê-se no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96:

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

Baseando-se no fato de que nos programas de pós-graduação embute-se a responsabilidade de formação de cientistas e professores para atuarem no ensino superior no Brasil, Batomé e Kubo (2002) apontam que esses programas devem apropriar-se do seu papel de formador no que diz respeito a processar o conhecimento científico trabalhado e torná-lo significativo para a sociedade.

Zabalza (2004, p.107) afirma que existe uma reconhecida tensão no processo de desenvolvimento de uma identidade profissional docente:

Um dos aspectos mais críticos dos professores (em todos os níveis do sistema de educação) tem sido justamente o de ter uma identidade profissional indefinida. Sua preparação para a prática profissional esteve sempre orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades vinculadas a ele. Com esses precedentes, é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência. (ZABALZA, 2004, p. 107)

Percebe-se, portanto, que existe uma articulação positiva entre a formação para a docência e a apropriação dos saberes e do contexto histórico, político e pedagógico. Essa articulação favorece a constituição docente.

## A PRÁTICA DOCENTE DO ENFERMEIRO

Como já anunciamos anteriormente, é possível identificar uma crescente preocupação com a formação, desenvolvimento e o desempenho docente dos professores de enfermagem a partir do movimento de reformulação do ensino superior.

Referente aos saberes, competências e habilidades envolvidas com o exercício da docência, Tardif (2007) questiona os tipos de conhecimentos necessários para a prática docente, sejam conhecimentos relacionados aos campos científicos, eruditos, da prática cotidiana ou aqueles relacionados à subjetividade do docente. O autor considera esses saberes como sendo os de base para a construção da carreira do professor, não negligenciando a necessidade de relacioná-los com o contexto social e político em que os alunos estejam envolvidos.

Para que o docente se articule entre os pilares apresentados por Tardif, é necessária uma formação que lhe forneça condições de desenvolver sua prática docente a partir dessa articulação entre os saberes.

Desse modo, a docência, assim como toda e qualquer profissão, carrega consigo um quadro de exigências e demandas que devem ser atendidas para que o bem-estar da profissão seja atingido. Percebe-se que a grande dificuldade do enfermeiro professor está exatamente na administração dessas tensões, de modo que consiga canalizá-las e gerenciá-las. O descontentamento com a docência, por exemplo, pode inibir ou retardar o processo de constituição docente do enfermeiro, portanto, faz-se necessária a criação de medidas de superação de possíveis obstáculos.

Nessa perspectiva, essa superação de obstáculos contribui para o sucesso da prática pedagógica do enfermeiro. Iremos para tanto, olhar para esses obstáculos no entendimento de que eles se apresentam como desafios para a constituição docente.

Para Bisinoto (2011), a prática docente do enfermeiro deve conter domínios específicos que garantam um desempenho suficientemente capaz de contribuir com a formação de futuros

enfermeiros. Domínio do conhecimento científico e habilidade para transmitir, de modo produtivo e claro, todo o conteúdo para os seus alunos, são apontados como a base necessária para o bem ensinar. Outros domínios permeiam o campo da experiência profissional nos serviços de saúde, detenção de conhecimentos éticos, morais e filosóficos.

Analisando a prática docente de professores do curso superior em enfermagem, Araújo *et al* (2016) evidenciaram que docentes considerados bem sucedidos ingressam na docência a partir da prática assistencial e posteriormente buscam espaços de formação pedagógica.

Não há que se desconsiderarem as facilidades relacionadas ao domínio de conhecimentos específicos da enfermagem que aqueles docentes que possuem a prática assistencial/administrativa levam para as suas salas de aula, porém, não se trata do único caminho para bom desempenho da docência. Essa prerrogativa de que os docentes que possuem experiência profissional na prática assistencial em saúde têm maiores condições técnicas para o bem ensinar não se sustenta isoladamente. Precisa uma articulação entre os saberes para o desempenho da docência.

Desse modo alguns docentes de enfermagem baseiam suas práticas docentes a partir de seus conhecimentos e experiências profissionais nos serviços de saúde e, posteriormente, passam a sensibilizar-se quanto à necessidade de formação específica. Isso se dá, à medida que vão encontrando dificuldades. Sendo assim, após o ingresso na docência, passam a buscar essa formação em programas específicos de formação docente, bem como passam a desenvolver-se a partir de processos reflexivos da própria prática docente. (ARAÚJO, GEBRAN e BARROS, 2015)

Junior (2006) aponta que a falta de formação pedagógica nos cursos de graduação em enfermagem tornam genérica a formação desse professor e isso pode impactar tanto a sua prática quanto a sua constituição docente.

Um impacto decorrente da fragilidade na formação pedagógica inicial, apontado por Kalinowisk *et al.* (2013) e Freitas *et al.* (2016), é que a prática profissional, nesses casos passa a ser pautada no modelo tradicional de ensino, onde o professor reproduz aspectos práticos apreendidos enquanto era aluno.

Segundo o autor, a proximidade de relação do professor com questões metodológicas e docentes o auxilia no rompimento com esse paradigma tradicional de ensino. A exemplo disso, ele cita o uso de metodologias ativas de ensino que assumem o papel de construção de possibilidades outras dentro da relação ensino-aprendizagem.

A prática pedagógica do enfermeiro não se resume apenas no ensinar, antes, está envolvida em uma diversidade de ações que, de modo geral, acabam por organizar o trabalho docente e contribuir com o processo de reflexão da prática pedagógica. Dentre as ações docentes do enfermeiro professor, Lazzani, Martini e Busana (2015) evidenciam o excesso de atividade quando apontam para a necessidade de atualização profissional, reuniões, excessivas jornadas de trabalho (carga horária), orientações para trabalhos científicos, preparo de aulas e avaliações, participação em bancas examinadoras e comissões, publicações de artigos, dentre outras atribuições.

Blois (2001), ao estudar o fazer do enfermeiro docente, sugere que existe uma necessidade de problematização da prática a partir de reflexões, questionamentos, dialogicidade e tomada de consciência de questões que permeiam a docência. Nesse sentido, o autor aponta que essa

discussão pode ser iniciada por meio do entendimento de que a constituição do ser enfermeiro professor passa a se estruturar a partir da reflexão da própria história de vida do educador. Desse modo, há de se considerar os aspectos motivacionais e pessoais para o ingresso na carreira docente não pendendo de vista a formação.

Ao trabalharmos aspectos relacionados à prática do professor de enfermagem, há que se refletir sobre o método de ensino utilizado por esses professores. Para Madeira e Lima (2007), os enfermeiros professores alicerçam a sua prática pedagógica a partir da elaboração de aula de modo criativo, conhecimento das disciplinas curriculares e demonstram uma necessidade de conhecer o aluno e seus específicos estilos de aprendizagem. Consideram também o diálogo e a compreensão dos objetos da educação nos contextos educacionais como instrumentos de excelência na construção do conhecimento.

Nino (2010) aponta para uma prática docente do enfermeiro na qual ele faz uso de estratégias como estudo de casos, seminários e aulas expositivas para exposição e trabalho do conteúdo em sala de aula.

Pode-se, desse modo, entender que houve uma evolução da prática docente do enfermeiro ao longo dos anos em sentido de ruptura com o modelo tradicional de ensino. Valente e Viana (2009) chamam a atenção, portanto, para uma prática docente reflexiva onde o aluno deixa de ser um ser passivo e assume uma perspectiva de sujeito protagonista de sua formação.

Alguns autores, como Corral-Mulato, Bueno e Franco (2010), têm relacionado a docência em enfermagem a aspectos desfavoráveis da prática de ensino. Eles denominam esses aspectos como indicadores desfavoráveis da docência. Dentre esses indicadores, podemos identificar aspectos relacionados ao próprio professor, ao aluno e à instituição. No que se refere ao enfermeiro professor, pode-se observar que questões como fragilidade na formação específica para a docência e o exercício da prática sustentada pela dicotomia teoria e prática são fortes influenciadores negativos para a satisfação dos docentes.

Aspectos como o trabalho didático com disciplinas nas quais não se tem o domínio de conteúdo e a dificuldade na mudança de sua prática pedagógica aparecem em segundo plano como indicadores desfavoráveis. Não é incomum que, principalmente na rede privada de ensino superior, o enfermeiro professor se depare com as atribuições de aulas nas mais diversas temáticas e disciplinas, mesmo naquelas nas quais não se possui fortes conhecimentos teóricos. Essa condição influencia negativamente a motivação para a docência e não contribui para a formação e constituição docente.

Já os aspectos relacionados aos alunos são significativos na discussão de satisfação do professor em sala de aula, porque é da relação professor-aluno que se traz as significações do processo ensino-aprendizagem. Os professores de enfermagem destacam que a deficiência dos alunos na base teórica do que é ensinado, a imaturidade por adentrarem na universidade cada vez mais cedo e, a falta de preparo para lidar com as mudanças na prática pedagógica do professor são fatores que contribuem para a insatisfação com a docência. (CORRAL- MULATO, BUENO e FRANCO, 2010).

Os obstáculos didáticos contribuem desfavoravelmente para os indicadores de satisfação, bem como dificultam e/ou retardam o processo de constituição docente do Enfermeiro. Rodrigues e Sobrinho (2008) também apontam obstáculos como: questões relacionadas com a deficiência de recursos para o trabalho, campos de estágios escassos e deficientes e baixos salários. Essas condições podem proporcionar um desgaste do trabalho docente.

Ainda segundo o autor, os obstáculos da prática docente relativos ao professor são: necessidade de superação do sistema de ensino focado na reprodução de conhecimento para a construção de conhecimento pautado no contexto social, lacuna na preparação específica para a docência, trabalhar com disciplinas nas quais não se tem o domínio.

Os obstáculos referentes aos alunos estão relacionados com uma forte deficiência de base teórica, o que dificulta ao professor, a progressão com o conteúdo programático da disciplina e a imaturidade dos alunos.

## POSSIBILIDADES RELACIONADAS À CONSTITUIÇÃO DOCENTE DO ENFERMEIRO

A partir da análise das produções que fundamentaram essa pesquisa, passaremos a elencar, de modo claro, diretivo e sucinto, alguns aspectos relacionados à experiência profissional e à formação inicial e continuada como possibilidades e potencialidades ligadas à constituição docente do enfermeiro.

Pimenta (2002) deixa claro que os conhecimentos específicos, ou seja, conhecimentos que se referem à especificidade de uma área de saber, precisam estar ligados e articulados com os saberes específicos da docência. Para tanto, há de se mencionar que a experiência profissional do enfermeiro que está/é professor contribui positivamente para o domínio desse repertório de conhecimentos.

A experiência profissional, portanto, possibilita um domínio de repertório teórico-prático que fundamenta a prática docente dos professores de enfermagem. Entendemos que tal bagagem profissional contribui para a constituição docente à medida que oportuniza ao professor desenvolver sua prática docente baseada, por exemplo, em casos reais da profissão enfermagem. Contudo, não acreditamos ser esse repertório o único a impulsionar tal constituição. Entendemos que deve haver uma articulação entre os saberes, de modo a oportunizar uma indissociabilidade entre teoria, prática, conhecimentos docentes e as especificidades da profissão enfermagem.

Olhando pelo viés de formação para a docência, enxergamos na formação inicial a possibilidade de desenvolvimento de um exercício docente baseado na articulação entre os saberes que melhor contribui para a constituição docente do enfermeiro.

Pimenta e Anastasiou (2008) relacionam a identidade profissional como fator integrante do processo de formação. Com o ingresso na carreira docente sem a formação inicial para tal exercício profissional pode ocorrer uma descaracterização dessa identidade, principalmente quando relacionamos esse fato aos professores que ingressaram na docência por motivos outros, para além da motivação por ser professor.

A construção de uma identidade profissional a partir de ideais pessoais e profissionais contribui diretamente para a constituição docente.

Enxergamos nos professores que ingressaram na docência sem uma formação inicial, uma busca pela formação continuada. Ao se depararem com as dificuldades e desafios de uma sala de aula, tais professores partem na busca por essa capacitação, seja em cursos de formação *lato sensu* ou *stricto sensu*.

Para tais professores, a formação continuada lhes oportuniza um melhor entendimento das nuances que envolvem o contexto da educação, possibilitando-lhes um melhor entendimento do contexto histórico-político, social-educacional que envolve o ensino-aprendizagem. Com ampliação do seu repertório teórico-prático, tais professores passam a articular-se de modo contextualizado com os saberes necessários à sua prática docente.

## DESAFIOS RELACIONADOS À CONSTITUIÇÃO DOCENTE DO ENFERMEIRO

Os desafios que possam estar relacionados com a constituição docente do enfermeiro não são aqueles que necessariamente o distanciam da prática profissional. Muitas vezes, podem ser esses desafios que o impulsionam na busca de medidas que lhe possibilitem uma melhor articulação profissional na docência.

Podemos enxergar a fragilidade na formação docente como um dos principais desafios para a constituição. Professores mal formados estão mais susceptíveis a uma prática educacional empírica, podendo passar a reproduzir, em suas aulas, os mesmos métodos e assumir o mesmo perfil de seus professores de sucesso.

Cunha (2006) nos chama a atenção para o fato de que alguns professores ensinam baseando-se em suas experiências como aluno, inspirados pelos professores com os quais tiveram contato. Isso ocorre por meio de um espelhamento em professores que, de algum modo, ficaram registrados na memória de formação desse aluno/professor.

Não assumimos aqui um discurso de que esse espelhamento produza apenas condições negativas à constituição; contudo, entendemos que, quanto mais distante em assumir uma identidade profissional, quanto maior a fragilidade no domínio dos conhecimentos necessários a uma boa prática docente, mais distante o professor estará da sua constituição.

Se por um lado esclarecemos a necessidade de uma articulação entre os saberes docentes e específicos como uma articulação que melhor possa conduzir o professor de enfermagem à constituição docente, entendemos também que fragilidades no domínio com os saberes específicos podem provocar esse distanciamento. Sendo assim, a falta da experiência profissional na enfermagem pode se apresentar como um desafio à constituição docente.

Outros fatores tidos como desafios para a constituição estão relacionados com condições que “afastam” o professor de uma reflexão da sua própria prática docente, bem como o distanciamento de entendimentos condicionantes éticos, morais, filosóficos, políticos e didático-pedagógicos que permeiam o contexto da educação.

Dentre esses fatores podemos citar o excesso de atividades no exercício docente, falta de domínio na disciplina que se leciona e uma prática ainda baseada em uma dicotomia entre teoria e prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente do enfermeiro perpassa campos específicos para a atuação no ensino técnico de enfermagem e no ensino superior. Para a atuação nos cursos técnicos, é necessária, obrigatoriamente, uma formação inicial na docência. Para o exercício docente no ensino superior, o enfermeiro conta com formação específica para a docência que pode ocorrer em programas de mestrado e doutorado.

Bacharéis que ingressam na docência do ensino superior a partir de uma formação inicial em bacharelado e/ou cursos de formação específica *lato sensu*, trilham um caminho de busca por formação educacional após o início da sua carreira docente.

A constituição docente do enfermeiro se articula entre a formação e a prática docente, de modo a direcionar os seus protagonistas na busca por tal constituição através dos meios de formação e capacitação docente, fazendo com que as possibilidades e os desafios ligados a tal constituição oportunizem aos professores de enfermagem assumirem o protagonismo do ser e estar professor de enfermagem.

À medida que somos sujeitos de nossas escolhas e de nossos atos e que somos, portanto, protagonistas da nossa construção profissional, ser professor legitima uma escolha que se traduz em responsabilização social da formação e desenvolvimento de recursos humanos. A partir desse ponto de vista, uma identidade profissional bem definida e estruturada do enfermeiro docente contribui para o bom desempenho do processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, V. A. B. T; GEBRAN, R. A; BARROS, H. F. **Formação e práticas de docentes de um curso de graduação em Enfermagem**. Acta Scientiarum. Education. v. 38, n. 1, p. 69-7, 2016.

BATOMÉ, S. P; KUBO, O. M. **Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores do ensino superior**. Interação em psicologia. V. 6, n. 1, p. 81-110, 2002.

BISINOTTO, M. M. **Trabalho docente e formação profissional do enfermeiro: caminhos, saberes e dificuldades**. Universidade de Uberaba, 2011. (Dissertação de mestrado).

BLOIS, J. M. **O fazer do enfermeiro-docente: ação e compromisso**. Universidade Federal de Santa Catarina, SC. 2001. (Dissertação de mestrado).

BRAGA, M. J. G. **Ser professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente**. Cadernos de educação. v. 13, n. 25, p. 98-117, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Lei nº 9,349, de 20 de dezembro de 1996

BUDÓ, M. L. D. **A prática de cuidados em comunidades rurais e o preparo da enfermagem.** Florianópolis, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. (Tese de Doutorado). 193f

CORRAL-MULATO, S; BUENO, S. M. V; FRANCO, D. M. **Docência em Enfermagem: insatisfações e indicadores desfavoráveis.** Acta Paul Enferm v. 23, n. 6, p. 769-74. 2010. DROUIM, A. M. **A Pedagogia.** Unimarco, Loyola, 1995. 120 p.

FREITAS, D. A, *et al.* **Saberes docentes sobre processo ensino–aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde.** Interface Comunicação Saúde Educação. v. 20, n. 57, p. 437-48, 2016.

FONTANELE, G. M; Cunha, R. C. Formação pedagógica dos docentes de enfermagem em uma instituição de ensino privada na cidade de Parnaíba – PI. Rev. Educação e Linguagens. Campo Mourão, V. 3, n. 5. 2014

GUARESCHI, A. P. F. **Avaliação da formação e das práticas pedagógicas do docente de enfermagem.** Universidade de São Paulo. 2015 (Tese de Doutorado)

HUF, D. D. **A face oculta do cuidar: reflexões sobre a assistência espiritual em enfermagem.** Rio de Janeiro: Mondrian, 2002.

HUMEREZ, D. C; JANKEVICIUS, J. V. **Reflexão sobre a formação das categorias profissionais de saúde de nível superior pós diretrizes curriculares.** Biblioteca Cofen. 2015.

JUNIOR, M. A. F. **A formação para a docência do Professor Enfermeiro na visão dos professores.** Universidade Católica Dom Bosco, 2006. (Dissertação de mestrado).

KALINOWSKI, C. E. *et all.* **Metodologias participativas no ensino da administração em enfermagem.** Interface Comum. Saúde. Educação. v. 17, n. 47, p. 949-67. 2013.

LAZZARI, D. D; MARTINE, J. G; BUSANA, J. A. **Docência no Ensino Superior de enfermagem: revisão integrativa da literatura.** Rev Gaúcha Enferm. v. 36, n. 3, p. 93-101. 2015.

LEONELO, V. M; NETO, M. V. M; OLIVEIRA, M. A. C. **A formação superior de enfermagem no Brasil: uma visão histórica.** Rev. Esc. Enferm. USP. v 45 (Esp. 2), p. 1774 – 9, 2011.

MADEIRA, A. Z. A; LIMA, M. G. S. B. **A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes.** Rev. Bras. Enferm. n. 60, v. 4, p. 400-4. 2007.

MAGALHÃES, S. S, *et al.* **Expansão do ensino de enfermagem no Brasil: evidências históricas e perspectivas da prática.** Enferm. em Foco. v. 4, n. 3, p. 167-170, 2014.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. Educ. Soc. V. 30, n. 106; 15-35. Campinas, 2009

- MASETTO, M. T. (org). **Docência na universidade**. Campinas (SP): Papyrus; 2002.
- NINO, N. S. **Docente universitário do curso de enfermagem: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas**. Universidade de Caxias do Sul. 2010. (Dissertação de Mestrado)
- OROSCO, S. S; SCHEIDE, T. J. F. **O ensino de enfermagem em nível médio e as competências necessárias no contexto atual**. Colloquium Humanarum. v. 5, n. 1. 2008
- PIMENTA, S. G. **Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor**. Nuances. Vol. 3. 1997
- PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. v. 1 São Paulo: Cortez; 2002.
- RAMPINELI, E. F. Ser ou estar professor? A construção da ética no contexto escolar. Rev. Linhas. V. 2; n. 1; 2000.
- RIBEIRO, M. L; CUNHA, M. I. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em saúde coletiva. Interface Comunicação Saúde Educação. v.14, n.32, p.55-68, 2010
- RODRIGUES, M. T. P; SOBRINHO, J. A. C. M. Enfermeiro Professor: um diálogo com a formação pedagógica. **REVISTA BRASILEIRA ENFERMAGEM**. v. 59, n. 3, p. 456-459, 2006.
- ROLDÃO, M. C.. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.
- SILVA, S. R. L. P. T. Conhecendo o preparo pedagógico do Enfermeiro Professor do Ensino Técnico profissionalizante em enfermagem. Universidade Federal de São Paulo, 2011. (Dissertação de mestrado).
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- VALENTE, G. S. C; VIANA, L. O. Da formação por competências à prática docente reflexiva. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- VALENTE, G. S. C. **A formação do enfermeiro para o ensino médio em enfermagem: uma questão de competências**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. (Dissertação de mestrado).
- VALENTE, G. S. C; VIANA, L. O. **A reflexividade na prática docente da graduação em enfermagem: nexos com a formação permanente do Enfermeiro Professor**. PBL 2010 Congresso Internacional. São Paulo
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artimed, 2004. 239 P.
- ZANCHET, B. M. B. A; Feldkecher, N. **Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: necessidades de espaços de discussão pedagógica**. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 38, n. 1, p. 93-102, 2016.

## SOBRE OS AUTORES

**JEFERSON CESAR MORETTI AGNELLI:** Bacharelado em Enfermagem pela Universidade Paulista (2010). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - campus Sorocaba. Especialista em Nefrologia e Gestão de Enfermagem. Trabalhou como docente de enfermagem em escola técnica e Ensino Superior. Pós Graduando em Cuidados Paliativos, tem desenvolvido trabalhos na área de implementação de equipe de Cuidados Paliativos na Unimed Sorocaba. Coordenador de Enfermagem do Hospital Unimed Sorocaba.

**BÁRBARA C.M. SICARDI NAKAYAMA:** Pós-doutoranda - bolsista CNPq em Educação pela PUC-SP. Doutora em Educação (2008) pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação (2000) e Graduada em Pedagogia (1997) pela Universidade Federal de São Carlos. Atualmente é professora na Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba, ministrando aulas nos cursos de Licenciatura e Mestrado Acadêmico em Educação. Lidera o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas, Formação e Trabalho

RECEBIDO em: 04/03/2018

APROVADO em: 20/04/2018