

Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem

Nurse teacher in nursing technical education

La educación de enfermería en la educación técnica en enfermería

Aniandra Karol Gonçalves Sgarbi*

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul [UEMS] – Bra.

Lourdes Missio**

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul [UEMS] – Bra.

Rogério Dias Renovato***

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul [UEMS] – Bra.

Mayara Paula da Silva Marques Hortelan****

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul [UEMS] – Bra.

RESUMO

Nos últimos anos tem crescido o número de enfermeiros bacharéis na função docente sem um preparo sistematizado para o desempenho desta função. Este estudo objetivou compreender como os enfermeiros foram constituindo-se docentes em cursos técnicos em enfermagem no interior de Mato Grosso do Sul. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, de natureza descritivo-explicativa, em que os dados foram analisados mediante o Método de Interpretação de Sentidos, com apoio nos estudos de Nóvoa e Tardif. Pelos resultados, evidenciou-se falta de formação pedagógica para atuar na docência. Se constituíram docentes por meio das atividades diárias desenvolvidas em instituições de saúde, nas quais procuraram refletir sobre suas práticas profissionais como uma possibilidade de formação. Acreditamos que se fazem necessários mais estudos voltados para essa temática, pois diante de um mundo globalizado e capitalista, há de se trabalhar, estudar as condições concretas desses docentes e efetivar reflexões sobre sua formação pedagógica.

Palavras-chave: Docente de enfermagem. Educação técnica em enfermagem. Prática do docente de enfermagem.

ABSTRACT

In recent years the number of nurse graduates has increased in teacher's function without a systematic prepare to carry out this profession. This study aimed to understand how nurses were established as teachers in technical education courses in inner cities in Mato Grosso do Sul. This is a research with a qualitative, descriptive and explanatory approach in which the data were analyzed through method of interpretation of meanings, with a Nóvoa and Tardif studies support. The results pointed out the absence of teaching formation to work in education. These people became teachers by daily activities carried out in health institutions that try to consider about their professional practices as an upbringing possibility. It is believed that it is necessary more studies about this subject since in the face of the capitalist and globalized world, it must be work and study the real conditions of these teachers and perform and consider about their teaching formation.

Keywords: Nurse teacher. Technical education in nursing. Nursing teacher's practice.

RESUMEN

En los últimos años se ha aumentado el número de enfermeros graduados en la función de la docente sin preparación sistematizada para el desarrollo de esta función. Este estudio tuvo el objetivo de comprender cómo los enfermeros fueron constituyéndose docentes en cursos técnicos en enfermería en el interior de Mato Grosso do Sul. Se trata de una investigación cualitativa, de naturaleza descriptiva y explicativa, en la cual los datos se han analizados mediante el Método de Interpretación de Sentidos, con el marco teórico fundamentado en estudios de Nóvoa y Tardif. A partir de los resultados del estudio, se ha observado la falta de formación pedagógica específica para actuar en la docencia en enfermería. Los enfermeros se constituyeron docentes por medio de actividades cotidianas desarrolladas en instituciones de salud, en las

cuales buscaron reflexionar sobre sus prácticas profesionales como una posibilidad de formación. Por lo tanto, creemos que son necesarios más estudios centrados en este tema, dado que, delante de un mundo globalizado y capitalista, se ha de trabajar y estudiar las condiciones concretas de estos docentes y llevar a cabo reflexiones sobre su formación pedagógica.

Palabras-clave: Enseñanza de enfermería. La educación técnica en enfermería. La práctica de la enseñanza de enfermería.

Introdução

O processo de formação na enfermagem tem sofrido mudanças ao longo dos anos, estando o perfil dos egressos quase sempre vinculado ao modelo político-econômico-social vigente do país. No entanto, essa trajetória de formação encontrou desafios no decorrer dos anos, os quais foram sendo superados nos limites conjunturais de cada momento histórico da sociedade contemporânea. (SILVA *et al.*, 2010). A formação do enfermeiro nos moldes de bacharelado, como na maioria das instituições de ensino é oferecida, visa preparar o aluno para atuar nas áreas específicas da saúde, tanto na hospitalar como na saúde coletiva. Não tem se notado uma preocupação específica em relação à atuação para a docência que, nos últimos anos, ampliou-se como campo de trabalho para o profissional enfermeiro. (FERREIRA JÚNIOR, 2008)

Frente a isso, grande parte dos enfermeiros que atuam na docência no ensino técnico em enfermagem não possui formação direcionada para o conhecimento da didática e para as questões pedagógicas, pois, durante o bacharelado, a formação possuía um enfoque para o modelo clínico, com atividades assistenciais de caráter curativo e fragmentado, preparando o aluno para a assistência direta ao paciente. (SILVEIRA; CORRÊA, 2005). Para acompanhar as necessidades demandadas das áreas de ensino e saúde, a formação em enfermagem passou por transformações, tanto em relação ao número dos cursos como em relação a sua organização curricular e pedagógica. Assim, os cursos técnicos em enfermagem também têm procurado atender a essa demanda iminente de transformação.

A educação superior em enfermagem passou por várias reformulações curriculares, desde sua institucionalização em 1923. A primeira reformulação ocorreu em 1949, alterando principalmente o nível de escolaridade dos candidatos para o ingresso no curso e não mais se exigia que somente mulheres pudessem realizar o curso, apesar da predominância do sexo feminino ainda persistir nessa área. A segunda, em 1962, passou a privilegiar a área curativa na qual os profissionais formados concentraram-se em clínicas e hospitais. A terceira modificação ocorreu em 1972, impulsionado também pela evolução científica com a produção de técnicas mais avançadas em saúde. Essa proposta de formação vigorou até o final do ano de 1994. A quarta reforma curricular dos cursos de enfermagem deu-se em 1994 quando os cursos adequaram aspectos como mudança estrutural em áreas e disciplinas novas, efetivaram o aumento da carga horária, tempo de duração e estabelecimento de um percentual de carga horária para cada área temática além da criação do estágio curricular supervisionado. Com a homologação das Diretrizes Curriculares para a Enfermagem em novembro de 2001, surge a quinta reforma curricular nos cursos de graduação em enfermagem. (BRASIL, 2001; BRASIL, 2002)

Em todas as propostas de reformulações curriculares na formação superior em enfermagem, as mudanças sugeridas se relacionaram à formação do bacharel em enfermagem, tendo limitada a ênfase para a formação pedagógica desses enfermeiros. Nos últimos anos, embora tenha ocorrido uma grande expansão das escolas de nível técnico em enfermagem, não houve uma preocupação, de forma sistemática, com a formação pedagógica dos enfermeiros que atuam

na formação de novos profissionais (FERREIRA JÚNIOR, 2008), apesar de haver maior debate em torno da prática pedagógica do enfermeiro professor conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Enfermagem. (RODRIGUES; SOBRINHO, 2007)

Tem-se observado de maneira geral, que a docência em enfermagem, para muitos profissionais, tem sido considerada uma atividade secundária, uma vez que um grande número de enfermeiros que atuam na docência ingressa na mesma ao acaso, por prazer ou para aumento da renda. A maior parte desses profissionais não possui uma formação específica para desenvolver a prática docente e nem as escolas tem proporcionado a esses profissionais capacitação pedagógica para tal. Assim passam a não reconhecer a importante relação que deve existir entre o ensino, a aprendizagem e a assistência. (OROSCO, 2010; LEITE *et al.*, 2012)

Durante o levantamento bibliográfico foi encontrado um maior número de estudos que abordam a docência no ensino superior em enfermagem, sendo 105 publicações, e em menor número os que retratam o ensino técnico em enfermagem. Nesse sentido, um estudo realizado por Silva *et al.* (2013), caracterizou a produção científica gerada por enfermeiros em cursos de pós-graduação *stricto sensu* em enfermagem, cuja pesquisa apontou que no período de 1994 a 2011 foram produzidas apenas 74 teses e dissertações de mestrado acadêmico e profissional sobre a educação técnica profissionalizante em enfermagem e dessas, o maior número esteve concentrado nas regiões sul e sudeste do país. Destacam que na região Centro-Oeste houve apenas um estudo envolvendo a temática, publicado no ano de 2006.

Diante do exposto, esse estudo tem como temática a formação de professores para o ensino técnico em enfermagem, no qual procuramos compreender o processo de constituição dos enfermeiros que atuam como docentes em cursos técnicos em enfermagem no interior do Estado do Mato Grosso do Sul. Nesse contexto, considerando que os enfermeiros são diretamente responsáveis pelo processo de formação dos profissionais de nível técnico em enfermagem elencamos como questão norteadora para este estudo o seguinte questionamento: Quem são os enfermeiros que atuam no ensino técnico de enfermagem e como esses se constituem como docentes?

Metodologia

A presente pesquisa estabelece-se na abordagem qualitativa, de natureza descritivo-explicativa. O estudo foi realizado em duas escolas de curso técnico em enfermagem da cidade de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul. Atuavam como docentes nas duas escolas no período da coleta dos dados em torno de 25 enfermeiros, desses, somente 21 estavam atuando há mais de seis meses na docência, sendo 10 na Iegran (Instituto Educacional da Grande Dourados) e 11 na Vital Brasil. O *corpus* compôs-se de 14 enfermeiros docentes que foram entrevistados, sendo oito que atuavam na Escola Vital Brasil e seis na Iegran. Foram excluídos aqueles que estavam afastados do serviço e/ou de férias no momento da coleta de dados.

A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, elaborada e pré-testada para este fim. As entrevistas foram marcadas com antecedência, com horário pré-estabelecido entre o pesquisador e o profissional, respeitando, assim, a disponibilidade dos entrevistados. As mesmas foram gravadas com o uso de um gravador digital. Para subsidiar as análises dos dados, os depoimentos foram transcritos na íntegra. A seguir foi realizada uma leitura pormenorizada dos mesmos para serem analisados. Como estratégia analítica visando subsidiar as análises, utilizamos o método de interpretação dos sentidos e, como aporte teórico, trouxemos contribuições dos estudos de Nóvoa (1992, 1995a, 1995b, 2002) e Tardif (2002, 2011).

A presente proposta de pesquisa foi aprovada sob o Parecer nº 575.077 do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. A entrevista foi realizada com os enfermeiros que concordaram em participar da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foi respeitado o sigilo de suas respostas, o direito da desistência a qualquer momento por parte dos mesmos e a autorização para divulgação do conteúdo das respostas para fins acadêmicos. Visando manter o sigilo e o anonimato dos participantes, nas análises dos dados identificamos os enfermeiros docentes com os códigos D1 a D14.

Resultados e discussões

Na presente pesquisa, procuramos buscar o perfil dos enfermeiros docentes das duas escolas que oferecem o curso técnico em enfermagem em uma cidade no interior de Mato Grosso do Sul. O quadro docente fixo dos dois cursos é constituído de um total de 21 docentes, dos quais obtivemos a participação de 14 (66,6 % do total). Para melhor articulação dos dados e encontrar as possíveis respostas aos questionamentos levantados do decorrer do trabalho, podemos depreender que as falas dos entrevistados pesquisados, de maneira geral, convergiram para uma classificação que nos permitiu agrupar em quatro eixos temáticos: Caracterização dos docentes; inserção na docência; o significado de ser docente e a idealização da docência na enfermagem.

Caracterização dos docentes

A relevância em se conhecer o perfil dos diferentes agentes envolvidos nesse processo, permitiu-nos caracterizar a configuração sócia demográfica dos enfermeiros docentes dos dois cursos. Em relação ao sexo, observamos o predomínio de mulheres, sendo 13 do sexo feminino e apenas um do sexo masculino. A enfermagem e à docência são duas profissões entendidas como femininas, sendo que essa predominância de mulheres é destacada desde o início da história da enfermagem, coincidindo, também, com a profissão do professor. Nas duas profissões, a herança histórica de uma profissão feminina tem se mantido, embora já haja um visível aumento de pessoas do sexo masculino na profissão. (EBISUI, 2004)

Conforme dados do MEC/INEP, no Censo do Professor de 1997, em Mato Grosso do Sul, mais de 80% dos professores da educação profissional eram do sexo feminino. No entanto, o no censo realizado em 2007 no Estado mostra o aumento do número de profissionais do sexo masculino, sendo 293 do sexo feminino e 213, masculino, o que ainda aponta a predominância das mulheres. (BRASIL, 2009). Muitos estudos, inclusive o de Lessard e Tardif (2005), apontam a predominância do sexo feminino na docência, cujo fato também foi observado na enfermagem. Em estudos que traçaram o perfil de professores do ensino médio profissionalizante de enfermagem, tais como Bassinello (2002), Ebisui (2004) e Pianucci (2006), também tiveram como presença significativa as mulheres na profissão docente.

Com relação ao estado civil, seis informantes responderam estar casados; sete, solteiros e um divorciado. Quanto à faixa etária dos participantes, a mesma variou entre 24 a 50 anos. Sete entrevistados estavam no intervalo entre 25 a 35 anos de idade, seis com mais de 36 anos e apenas um com 24 anos de idade. Sobre o tempo de exercício na docência na enfermagem, três docentes mencionaram estar inseridos há pouco tempo, ou seja, iniciando a vida profissional, com menos de três anos na vivência da docência. Entretanto, a maioria atua como docentes por mais tempo, entre quatro a oito anos.

Neste sentido, Raymond e Tardif (2000) destacam que a base dos saberes profissionais pode se construir no início da vida profissional - para eles com menos de três anos - como também constitui uma fase crítica relacionada às experiências anteriores e à necessidade de se reajustar de acordo com as realidades do trabalho. Nessa fase de socialização profissional do docente, surge o chamado "choque com a realidade", ou seja, há um embate inicial com a difícil realidade do exercício profissional e a transição da vida de acadêmico para a profissional, período em que há mais exigências. Pachane (2006) também salienta que para analisarmos um processo de formação é indispensável considerar qual momento da carreira o docente se encontra, pois as suas preocupações e necessidades formativas são diferentes. Assim, é imprescindível reconhecer que esses docentes, do ponto de vista do "aprender a ensinar", passam por diferentes fases, correspondendo a diferentes períodos de formação.

Nesse sentido, Huberman (2000) distingue cinco fases que marcam o processo de desenvolvimento da profissão docente: a entrada na carreira (de um a três anos de profissão), a estabilização (de quatro a seis anos), a experimentação ou diversificação (de sete a 25 anos) e a preparação para a aposentadoria (35 a 40 anos de profissão). Na primeira fase, o autor destaca que no início da carreira ocorre a "exploração", na qual o docente faz uma opção pela carreira, desempenhando vários papéis como opções temporárias. Nessa fase, é comum o professor sentir-se entusiasmado com a profissão e as situações com as quais se depara, indagando se o seu desempenho está ou não satisfatório. É nessa fase que há uma das maiores taxas de abandono ou simplesmente questiona-se acerca da escolha da profissão e seu prosseguimento na carreira. Durante esse período predominam dois aspectos: a sobrevivência e a descoberta. A sobrevivência se traduz com o "choque com a realidade" como discutido anteriormente. Verificamos isso nas falas abaixo, em que quatro docentes se encontram nessa fase.

[...] Eu pesquisei o que é ser professor, como ensinar em sala de aula, como se portar diante de aluno, como se portar ali na frente. (D2)

[...] A gente entra aqui como primeiro emprego, comandar uma sala com 40 alunos, dominar o conteúdo, e, muitas vezes, faltou isso na faculdade. (D4)

[...] Sempre quando vou dar um estágio que, às vezes, eu ainda não fiz esse estágio com os alunos, eu sempre procuro meus colegas. Procuro e pergunto para eles como, o que desenvolver nesse estágio. (D5)

Na segunda fase, Huberman (2000) a descreve como a fase de comprometimento definitivo ou de estabilização. É nela que ocorre a escolha da identidade profissional, instituindo uma etapa decisiva no desenvolvimento do profissional. É um período em que a pessoa "passa a ser" professor. No entanto, essa escolha implica adaptações e renúncias a um corpo profissional que ocasiona a independência pessoal. A estabilização se caracteriza por uma "libertação" ou "emancipação" do professor. É a fase da afirmação do "eu-docente", do comprometimento e do desenvolvimento da profissão. Os docentes se preocupam mais com os objetivos pedagógicos e pela busca de formas metodológicas, com maior interesse pela aprendizagem dos alunos. Abaixo, estão as falas que vão ao encontro da afirmação citada, sendo oito docentes que se enquadram nessa fase.

[...] tento trabalhar de várias maneiras, tento fazer trabalho em grupo com eles e discussões em grupo e entram as aulas audiovisuais, as dissertações, as leituras, as discussões. (D3)

[...] A maneira que se trabalha, ainda atendendo todas as regras das instituições, nas elaborações dos planos, mas autonomia profissional da forma como se trabalha é interessante. (D9)

Continuar estudando, porque ela obriga a estar sempre buscando, sempre estudando. (D10)

Já na fase três, depois de ter consolidado sua "competência" pedagógica, os docentes passam a ser os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas, o que leva a uma ambição pessoal por acesso aos cargos administrativos, afastando-se, dessa forma, da "rotina" da sala de aula, como consequência da busca por novos desafios. Essa fase é a mais longa da carreira docente, cujos professores podem se enquadrar em três tipos básicos: a) aqueles que investem seu potencial no desenvolvimento como docente, com o intuito de diversificar seus métodos e práticas e as formas mais adequadas de aplicá-las no ensino; b) outros que se envolvem mais com o sistema administrativo, visando à promoção profissionalmente e c) aqueles que aos poucos reduzem seus compromissos com a docência, abandonando-a ou passam a exercer outra profissão paralela a ela.

Dentro desse período, estão atuando há oito anos na docência apenas dois docentes entrevistados. Um, atua paralelamente à docência como enfermeiro em uma instituição hospitalar e o outro atua exclusivamente no campo profissional docente. Podemos verificar a confirmação da afirmativa de Huberman (2000) a partir das falas abaixo.

[...] o curso técnico te dá uma experiência e uma segurança bem grande para você ir para Universidade depois. (D1)

[...] A docência foi pelo fato de iniciar com o nível médio e depois a experiência nova, com o nível superior. (D11)

A quarta fase, cujo sentimento é o de serenidade e distanciamento afetivo, que também pode ser compreendida por uma procura de uma situação profissional estável, ocorre por volta dos 45 a 55 anos de idade. Os docentes nessa fase evocam uma "grande serenidade", tornando-se menos vulneráveis à avaliação de outros profissionais, assim, amortizam a distância que separa os objetivos do início da carreira dos objetivos que já conseguiram alcançar. E, por último, a quinta fase, em que o docente se prepara para a aposentadoria. Com mais de 35 anos de atuação na área da docência, recua-se à interiorização e à libertação progressiva destinando mais tempo para si. Tal "abandono" seria uma forma de manifestação de libertação de final de carreira, em que as pessoas refletem as pressões sociais e profissionais que passaram durante a sua vida.

Todas as fases propostas por Huberman podem ocorrer ou não, bem como não seguirá a sequência visto que cada docente atua em um diferente meio profissional e procede de diversas vivências, tanto pessoais quanto profissionais. A experiência em sala de aula, as dificuldades que enfrentam fazem parte do processo de construção pessoal e determinam o fazer docente. (HUBERMAN, 2000). A maioria dos participantes deste estudo exerce a atividade de docência paralela à atuação como enfermeiro assistencial em hospitais, Home Care¹ e, um relatou também desenvolver atividade comercial, pois possui loja própria. Apenas seis mencionaram que se dedicam exclusivamente à docência. Desses apenas três tem dedicação exclusiva no

¹Home Care ou Atendimento Domiciliar (AD) compreende uma gama de serviços realizados no domicílio e destinados ao suporte terapêutico do paciente, que visa à continuidade do tratamento hospitalar, realizado pela equipe multidisciplinar com a mesma qualidade, tecnologia e conhecimento. (DIOGO; DUARTE, 2005)

curso técnico de enfermagem e três atuam também na educação superior em curso de Graduação de enfermagem em uma instituição privada.

Para exercer a docência há exigências legais, tais como a indicação do Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo nº 64 de 28 de fevereiro de 2007 em que estão habilitados para a docência na educação profissional técnica de nível médio, os profissionais graduados na área ou componente curricular do curso, como os licenciados, seja ela licenciatura plena, programa especial de formação pedagógica de docentes; além dos pós-graduados em cursos de especialização, especialmente planejados e aprovados para o fim de atuação docente. Logo, o Parecer CEE nº 506 de 10 de outubro de 2007 que ratifica a anterior, aponta para a obrigatoriedade de o enfermeiro comprovar sua capacitação pedagógica para atuar na Formação Profissional. (BRASIL, 2007). No entanto, há estudos como o de Ferreira Junior (2008) cuja pesquisa apontou que a grande parte dos cursos profissionalizantes não exige uma formação pedagógica específica para atuar na docência e não se tem um contrato de trabalho formal, o que pode provocar grande rotatividade desses profissionais nessas escolas.

Outro fator é apontado por Bassinello (2002) quando discute que as transformações ocorridas no mercado de trabalho criaram uma tendência de se empregar cada vez mais uma força de trabalho que é contratada facilmente e é demitida sem custos. Ainda, tendo a carga horária de trabalho reduzida, esses profissionais atuam como docentes no ensino técnico de enfermagem primordialmente para complemento de renda. Esse fato também foi identificado neste estudo, sendo demonstrado nas falas abaixo:

Primeira situação é financeira, porque a gente ganha muito pouco para ser professor, então acaba que você ser professor, professor de escola técnica, por exemplo, e trabalhar num hospital, por exemplo, você escolhe trabalhar no hospital porque o salário é maior. (D12)

Ah, eu acho que é não ter mais tempo, porque você fica presa com o hospital. Não consegue pegar mais de duas coisas para fazer... Você não consegue ir lá atrás do mestrado, você não consegue fazer um processo seletivo pra ser professora universitária... Nada. (D13)

Dados encontrados no estudo de Ebisui (2004), também destacam a atividade paralela à docência, em que 83,6% dos entrevistados têm mais de um emprego. De acordo com a autora, essa situação pode acarretar um maior desgaste do docente, dificultando que ele se dedique aos estudos ou busque capacitação para tal exercício, ocasionando prejuízos também para os alunos. No entanto, cabe ressaltar que muitas vezes essa procura por outra fonte de renda advém de um baixo valor pago pela hora/aula aos docentes, o que torna difícil obter maior rendimento apenas com um emprego, conduzindo os profissionais a buscarem outros meios para complemento de renda. Logo, percebe-se que os mesmos não têm estabilidade enquanto docentes, o que dificulta construir uma carreira docente exclusiva e duradoura no ensino técnico de enfermagem.

Em um estudo de revisão bibliográfica sobre os desafios e as perspectivas da educação profissionalizante de enfermagem no Brasil realizado por Lima e Apollinário (2011), os autores relataram que as dificuldades encontradas no trabalho docente estão relacionadas, além de outros fatores, a baixos salários que levam ao acúmulo de empregos e dificultam a dedicação à docência. Segundo Nóvoa (1992, p. 20), a precarização do trabalho docente ocasiona um desânimo nos professores, cujas consequências "estão à vista de todos, desmotivação pessoal, elevado índice de absenteísmo, de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante".

Quanto à graduação em enfermagem, a maior parte dos entrevistados se formou em instituição privada, com apenas um docente graduado em uma instituição pública do município. Todos obtiveram somente a formação de bacharelado na enfermagem, mas salienta-se que um entrevistado iniciou uma graduação de pedagogia, outro é licenciado em ciências biológicas e dois são graduados em fisioterapia. Quando questionados sobre a participação em cursos de especialização *lato sensu* apenas um entrevistado apontou não possuir essa especialização e, um estava concluindo na área de Saúde Pública, mas já tinha especialização em Educação Ambiental. As áreas mais citadas foram a Obstetrícia, Urgência e Emergência e Enfermagem do Trabalho. Destaca-se que nenhum enfermeiro possuía formação relacionada à área da educação, didático-pedagógica ou cursos em nível de mestrado e/ou doutorado. Apenas uma entrevistada relatou estar cursando especialização na área de Docência em Saúde.

Podemos compreender, então, que a busca pela formação pedagógica foi quase inexistente em grande parte dos docentes enfermeiros, embora seja uma necessidade para poder desenvolver a docência com maior segurança. Duas entrevistadas buscaram complementação para a formação pedagógica somente após a entrada no campo da docência. Esse dado também é semelhante ao encontrado no estudo de Pianucci (2006), no qual 63% dos participantes da pesquisa só iniciaram algum curso de formação pedagógica após ingressarem na docência. Pode-se observar tal dado a partir da fala abaixo.

[...] Tem os cursos de capacitação pedagógica que sempre o SENAC oferece... Já fiz na IEGRAN, na Vital Brasil, mas com cargas horárias pequenas, nada muito extenso. (D9)

Com essa fala, percebe-se que as instituições de ensino técnico também oferecem capacitação pedagógica para que seus docentes possam se aperfeiçoar, mas somente essa entrevistada relatou ter participado dessa capacitação embora tendo uma carga horária reduzida. Abreu (2009) ressalta que a formação pedagógica ainda é negligenciada pelas políticas públicas e pelos próprios docentes do ensino técnico. Esses docentes acreditam que dominam a prática com o tempo, com a experiência da sala de aula, menosprezando suas capacidades e as necessidades de mudanças.

Sobre atividades extracurriculares, somente um informante relatou não ter realizado durante a formação inicial. A grande parte participou de projetos de extensão durante a graduação como atividade complementar e outros relataram o estágio extracurricular em hospitais. Apenas uma entrevistada relatou ter sido monitora e coordenadora de eventos durante a graduação. Para Frison e Moraes (2010), a monitoria é estabelecida a partir de um processo dialógico, significativo e crítico-reflexivo o qual permite ao discente ter sua primeira experiência com atividades ligadas à docência, tais como as ações de planejamento, estratégias de ensino, avaliação e a postura reflexiva no desenvolvimento da *práxis*, para além de uma ação técnico-reprodutora.

Entretanto, Tardif (2002) ressalta que atividades como a de monitoria se propõem à complementação da formação docente, incentivando vivências para a sala de aula, já que a formação de professores se estabelece como um desafio, por demandar a articulação entre diferentes saberes para a obtenção e construção de conhecimento e competências. Quanto à trajetória profissional dos enfermeiros docentes deste estudo, diversos foram os empregos anteriores à docência. Três relataram ter trabalhado como vendedores em lojas; duas participantes atuavam como fisioterapeuta em hospitais antes da graduação em enfermagem; outra se graduou em fisioterapia após a enfermagem; seis atuavam como técnicos de

enfermagem e dois enfermeiros ingressaram diretamente na docência. Nas falas a seguir, podem ser observadas essas questões:

[...] Eu já fui vendedora de loja, já fui recepcionista de empresas e técnica de enfermagem. Eu trabalhei muito em centros cirúrgicos. (D3)

Eu era técnica de enfermagem [...] trabalhei mais um ano ainda como técnica, aí depois fui chamada como enfermeira. (D5)

Eu já fui vendedora, já fui manicure, fui faxineira. (D2)

Outro ponto importante observado foi que sete dos entrevistados desenvolviam atividades como técnicos de enfermagem antes de ingressar no ensino superior, além disso relataram trazer para a sala de aula experiências enquanto profissionais nas instituições hospitalares como meio para lidar com a prática pedagógica e como fator facilitador das suas práticas docentes, o que pode ser denotado nas falas abaixo:

A experiência, eu acho, como enfermeiro. (D11)

A prática que eu tenho de Hospital facilita muito. A gente vê muita coisa nova na prática e eu consigo passar pra eles uma realidade, são só uma teoria de referência bibliográfica. (D13)

Segundo um estudo apontado no Relatório Nacional de Alunos de Graduação em Enfermagem sob a coordenação de Pierantoni (2008), o mesmo demonstrou que os auxiliares e técnicos de enfermagem estão cursando a graduação em enfermagem como uma forma de obter progressão social, e também para alcançar melhores condições de trabalho.

Inserção na docência: o tornar-se docente

Ficou evidenciado que para grande parte dos entrevistados, tornar-se docente não foi opção inicial e também não ocorreu de forma intencional após a graduação, no sentido de ter sido pensada e amadurecida. Foi uma opção completamente eventual e gerada ao acaso. Alguns participantes passaram a exercer a docência logo após a formação, como mencionam nos depoimentos abaixo:

Logo que me formei eu já fui dar aula no SENAC [...], comecei a trabalhar no Evangélico, [...] comecei já trabalhar no hospital da mulher, já comecei a dar aula na Vital, e a gente já pega estágio, pega aula teórica e também continuidade das aulas que eu estava dando lá no SENAC. Continuei na Vital Brasil aqui que é do Hospital, e é o curso técnico e depois trabalhei quase quatro anos no hospital e agora faz quatro anos que estou na universidade já. (D1)

[...] a docência veio logo após a formação, a graduação de enfermagem, eu quis trabalhar junto com técnico também, fazer esse paralelo entre o ensino, a docência, o curso técnico e a faculdade. (D3)

Para Pimenta e Anastasiou (2005), os profissionais de diversas áreas se inserem no campo da docência como decorrência natural de suas atividades e por razões e interesses variados e, às vezes, nunca se questionaram sobre o que é ser docente.

Em outro estudo sobre a formação para a docência as autoras também relatam que a construção da identidade docente deve se iniciar, ainda, no processo de formação inicial. Salientam que quando o docente é oriundo da área da educação ou licenciatura já teve oportunidade de discutir elementos teóricos relacionados à questão do ensino e da aprendizagem durante a graduação. Mas quando os docentes são oriundos de outras áreas profissionais a construção identitária se dará ao longo de suas trajetórias acadêmicas (graduação e pós-graduação) e durante as atuações profissionais. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). Os depoimentos dos entrevistados para este estudo apontaram que passaram a atuar no ensino técnico sem uma preparação específica para o desempenho da docência. Podemos observar por meio das falas abaixo, quando indagados sobre como se tornaram docentes no curso técnico em enfermagem.

Assim, eu tenho as quatro crianças... E assim, eu me identifico muito com a enfermagem. [...] eu acho que, por ser mãe e esse negócio de ser mãezona, corujona, tem alguma ligação sim. (D2)

[...] entreguei o currículo lá e aí, como eu já era formada em enfermagem e fisioterapia, eu comecei a dar aula. (D7)

[...] na realidade, foi logo quando eu me formei e, às vezes, não tem logo de cara um emprego te esperando então você aceita o que vem. Aí surgiu essa oportunidade e como eu já gostava, eu peguei e não larguei mais. (D8)

Os docentes entrevistados não possuem formação na área didático-pedagógica, somente em áreas específicas da enfermagem como já exposto. Portanto, a inserção na docência foi motivada por meio das experiências vivenciadas por eles enquanto alunos. Diante das entrevistas, observamos relatos de vivências que causaram um aprendizado na vida dos entrevistados, sendo esse o momento em que os mesmos puderam refletir sobre o acontecimento que transformou essas vivências em experiências formadoras, as quais ajudam a compor as identidades dos docentes.

Já Tardif (2011) descreve que experiências vividas antes da preparação formal para a docência induzem, não somente a compreender o sentido da escolha da profissão, como também influenciam na orientação e nas práticas pedagógicas atuais dos professores. Aponta que alguns fatos que confirmam essa constatação, como, por exemplo, a vida familiar e as pessoas significativas na família servem como fonte de influência importante, que molda a pessoa em relação ao ensino. Para os enfermeiros docentes deste estudo, a influência familiar foi evidenciada como um fator importante para o processo de construção da identidade docente:

Meu esposo é professor. Então assim, eu vejo os olhos dele brilhando [...] eu acho, ao mesmo tempo em que você tá ensinando, você tá aprendendo porque faz com que você corra atrás porque pra você ensinar, você tem que saber. Então assim, eu acho que é uma forma de estar sempre aprendendo, sempre atualizando meu conhecimento. (D5)

Minha mãe, minha tia, todos professores. (D7)

[...] todas as minhas tias (eu tenho três tias de um lado e duas de outro) são professoras. (D8)

Para Tardif (2011) muitos docentes, principalmente mulheres, relatam que a escolha de sua profissão procede de uma família de professores, cuja profissão era valorizada em seu meio. Nóvoa (1995a) também concorda que estas experiências prévias têm influência importante no desenvolvimento profissional. Para Vygotsky (1999), o desenvolvimento do ser humano e de sua singularidade se dá com as constantes interações com o meio social em que vive, uma vez

que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social.

Neste contexto, Schön (1992) e Tardif (2011) também apontam que as aprendizagens profissionais são temporais e que novas ações surgem a partir das experiências interiorizadas e reavaliadas. Para eles, o social também é uma ferramenta de construção do profissionalismo docente. Nóvoa (1995a, p. 16) elenca que “a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”. Diante disso, percebe-se que o docente é um sujeito que está inserido em um meio social, que traz consigo saberes, crenças e valores, que formam e diferenciam a identidade de cada professor. Já no depoimento de D3, observamos vivências que lhe causaram um aprendizado, no momento em que ocorreu a reflexão do que era ser professor por meio da empatia pelos seus professores durante a graduação, o que transformou essa vivência em uma experiência formadora e pode ajudar a constituir a identidade do docente. Relata que:

Influência dos meus professores mesmo [...]. Como que direciona as aulas, como é ser um professor. Eu sempre me imaginava, também, querendo fazer algo parecido [...] (D3)

Além disso, quase todos os participantes não possuem formação didático-pedagógica específica para a docência em enfermagem, pois somente um tem formação em licenciatura, no entanto na área de humanas, e 13 cursaram a graduação em enfermagem no formato de bacharelado. Esse fato pode demonstrar que a formação da identidade de professor se baseou na vivência enquanto aluno na graduação, observando seus docentes durante as aulas e, assim, trouxeram para as suas práticas o que depreenderam de seus professores. Nesse sentido, os depoimentos apontam que:

Eu fui convidada, mas eu tive algumas professoras que foram exemplos pra mim, que falaram sempre: “Não desiste. Vá em frente. Vive seu sonho. Não deixe ninguém cortar suas asas.”(D2)

É o que eu queria ser um dia, ser docente e vi os professores na faculdade ensinando [...] (D4)

Goodson (1995, p. 72) afirma que a inferência do ambiente sociocultural para a constituição do profissional, é a influência “de um docente preferido”. Para ele, tais profissionais servem de “modelo funcional” para o desenvolvimento de sua prática profissional. Ferreira Junior (2006) também destaca que os docentes, principalmente no início da carreira, tomam como referência para o seu modo de ensinar, os modelos e as experiências vivenciadas por eles ao longo de sua formação. Nos estudos realizados por Tardif (2002), os resultados apontaram que alguns docentes comentaram sobre a influência de seus antigos professores na escolha da profissão e no modo de ensinar. Esse autor, também complementa que as experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores também contribuem para modelar a identidade pessoal dos professores e seus conhecimentos práticos. (TARDIF, 2011). Outro ponto importante destacado na pesquisa foi em relação à formação profissional para a docência, bem como a importância dessa. Nas falas abaixo, podemos perceber o quão significou essa experiência para a docência.

[...] tive ótimos professores [...] que sentavam comigo, me explicavam, teve paciência [...] se eu recebi tudo isso, o justo é que eu também passe e alimente os sonhos de outros e que se formem profissionais diferentes [...]. (D2)

[...] sempre quis dar aula, mas na realidade, foi logo quando eu me formei e, às vezes, não tem logo de cara um emprego te esperando então você aceita o que vem. Aí surgiu essa oportunidade e como eu já gostava, eu peguei e não larguei mais. (D8)

Tardif (2011) também expõe que os saberes da experiência na docência são colocados pelos docentes em uma hierarquia relativa de maior estima, de acordo com sua utilização no trabalho. Fato esse que ficou evidenciado na fala de D2.

[...] E assim, por um longo tempo na minha vida, eu ouvi muito em casa que eu nunca seria ninguém. [...] E ver também um sorrisinho no rosto dos meus filhos, falando: "A minha mãe é enfermeira e é professora"[...].

Para outros, essa formação foi apenas uma oportunidade de emprego que surgiu após o término da graduação.

Foi em 2011 porque foi o primeiro currículo que eu mandei, foi na escola Vital Brasil e ela abriu as portas pra mim e até hoje, acho que gostam do meu trabalho, porque está três anos comigo [...]. (D4)

[...] entreguei o currículo lá e aí, como eu já era formada em enfermagem e fisioterapia, eu comecei a dar aula. (D7)

Nesse estudo, pudemos observar que a alta rotatividade dos docentes nas escolas de ensino técnico de enfermagem, principalmente em decorrência dos baixos salários pagos, além do contrato de trabalho informal, faz com que facilite a entrada desses profissionais nesse campo de atuação. Estudos como de Bassinello (2002), apontam dados semelhantes em que aproximadamente 20% dos docentes iniciaram sua carreira profissional atuando como docente no ensino técnico de enfermagem por conta do fácil acesso ao mercado de trabalho.

Já Cação (2001) menciona sobre a desvalorização do trabalho docente como um processo com características próprias de proletarização, tais como: assalariamento, certa divisão do trabalho, exigência por aumento de produtividade por meio de classes de aulas superlotadas, rotatividade de mão de obra, resultando em redução salarial. O que observamos em uma Escola Técnica estudada foi a grande rotatividade dos docentes por conta do número de turmas formadas durante o ano, o que pode explicitar a questão da redução salarial de alguns enfermeiros, em que podemos notar no discurso de duas docentes abaixo elencado:

[...] a falta de reconhecimento do profissional, os baixos salários que, infelizmente, não contemplam o docente. (D3)

[...] infelizmente por eu estar trabalhando sem carteira registrada só no estágio, acabo que não ganhando um salário digno, e ainda ter que lidar com a pressão de tentar passar tudo para o aluno e ele não tá nem aí [...]. (D9)

Ah, eu acho que é não ter mais tempo, porque você fica presa com o hospital. Não consegue pegar mais de duas coisas para fazer... Você não consegue ir lá atrás do mestrado, você não consegue fazer um processo seletivo pra ser professora universitária... Nada. (D13)

Para Nóvoa (1995b), o fracasso escolar, desconsiderando a falta de uma política educacional consistente, que possa suprir as necessidades básicas do ensino, assim como a falta de recursos pedagógicos, didáticos e o baixo salário dos professores, pode induzir a uma crise de identidade

do professor que é agravada pela visão simplista que a sociedade e os governantes impõem ao atribuírem ao docente a responsabilidade direta pelas lacunas existentes no processo de ensino. Além disso, neste estudo, pelos depoimentos dos entrevistados, percebeu-se que no decorrer da experiência da profissão docente é necessária a busca por aprimoramento e investimento profissional. Para Tardif (2002), essa é a fase de estabilização e consolidação na evolução da carreira docente que vai de três a sete anos, quando o professor investe em longo prazo em sua profissão. Ainda, o professor nessa fase possui uma maior autoconfiança, seja pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho principalmente os pedagógicos, seja por maior equilíbrio profissional. Neste sentido, D8 comenta que o curso em que participa ajuda para sua formação enquanto docente:

[...] o próprio curso de pedagogia tem me ensinado bastante, aqui tem a diretora pedagógica que sempre está dando dica, auxiliando, então essa parte de estratégia envolve mais coisas, ela tá sempre fazendo projetos novos para ajudar a gente. (D8)

Para Pimenta e Anastasiou (2005), os profissionais de diversas áreas atuam no campo da docência como resultado natural de suas atividades e por razões e interesses variados e, grande parte desses profissionais, nunca se questionou sobre o que é ser professor. Assim, atuam na docência sem terem sido preparados para tal função. Neste estudo, procuramos também saber sobre as principais dificuldades encontradas por esses docentes de cursos técnicos em enfermagem. As falas apontaram para a falta de estrutura para as aulas práticas, a falta de tempo para preparo das aulas e o conhecimento de como lidar com os alunos.

Segundo Cassiani e Santos (2000), pelo fato do enfermeiro não ter formação pedagógica específica ele pode não ter conhecimentos suficientes para lidar com os embates encontrados no campo da docência. Diante disso, Nóvoa (1995a, p. 15) expõe também que “o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho”.

O significado de ser docente: uma reflexão sobre a atuação docente

Nessa unidade analisamos como esses enfermeiros, ao longo de suas trajetórias docentes, têm se preocupado e se preparado para desenvolver a prática docente, sob o ponto de vista crítico, que compreende a ação de ensinar, guiar e apoiar a aprendizagem no ensino técnico de enfermagem. Verificamos por meio das falas que alguns docentes consideram que para ser docente é preciso preparo didático e pedagógico. Além disso, parte deles destacou adquirir experiência no exercício da própria profissão na área de enfermagem.

Isso é um desafio muito grande, porque quando eu fui pra docência, eu não tinha base nenhuma, nem de licenciatura, nada. A gente viu pouca coisa na faculdade. A gente entra aqui com primeiro emprego, comandar uma sala com 40 alunos, dominar o conteúdo e muitas vezes, faltou isso lá na faculdade. E se na faculdade tivesse época de licenciatura, hoje eu poderia estar melhor, ter uma capacitação melhor com tipo que eu aprendi lá atrás [...] (D4)

Olha, sinceramente, deveria ter um cursinho que não é fácil não. Lidar com o ser humano é complicado [...] eu acho que assim, se a gente tivesse, “uma pós-graduação” para isso de um ano, acho que ajudaria muito [...]. (D5)

Podemos observar que esses docentes já têm sistematizado alguns saberes experienciais sobre o que é ser docente a partir de suas vivências. Segundo Pimenta (1999), as representações sociais sobre o que é ser um professor com base nas mudanças históricas na profissão, a desvalorização docente e a precarização das condições de trabalho influenciam o processo de constituição para a docência. Percebemos também que vários docentes utilizam no desenvolvimento de suas aulas sua experiência anterior, ainda enquanto técnicos de enfermagem. Eles apontaram a necessidade de se ter experiência prática na área assistencial para ser bom docente o que se pode observar nas falas:

[...] eu já trabalhava no hospital, como eu falei e a escola era de lá, então acho assim, só que, eu acho que o curso técnico te dá até uma experiência e uma segurança bem grande [...]. (D1)

[...] a docência veio logo após a formação, a graduação de enfermagem, eu quis trabalhar junto com técnico também, fazer esse paralelo entre o ensino, a docência, o curso técnico e a faculdade. (D3)

A colocação de D1 e D3 demonstra que empregam uma prática docente a partir dos seus saberes experienciais, como afirma Tardif (2002, p. 230), "um saber-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta". No caso dos outros docentes, eles sentem a necessidade de uma formação específica para poderem ministrar as aulas, seja por cursos de formação continuada, trocas de experiências entre os pares e preparo teórico para atuar em sala de aula. Assim, Nóvoa (2002, p. 23) menciona que: "o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente; e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente".

Tardif (2011, p.71) também aponta que "a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades". Estudos realizados por Hidalgo (2006) e Lamberti (2008), também enfatizam a respeito da consciência que os docentes têm sobre a necessidade de um conteúdo mais específico para atuarem na docência. No entanto, essa perspectiva está presente mais no discurso do que na prática dos professores propriamente dita, pois atribuí um maior valor a uma prática docente com respaldo nos conhecimentos técnicos adquiridos enquanto profissionais assistenciais. Por outro lado, os dados das entrevistas denotaram a satisfação pessoal do enfermeiro docente quando ele consegue atingir seus objetivos em relação à formação do aluno. Apontam o fato de transmitir conhecimentos e experiências profissionais e pessoais que valorizam a ação docente.

De certa forma é uma realização. Você se sente realizado porque você estudou, você batalhou por aquilo ali e eu acho muito importante você passar seu conhecimento para outra pessoa. [...] Mas assim, eu sinto orgulho de ver um aluno se formando, sabendo que você fez parte da formação daquela pessoa. [...]. (D5)

Acho que, de verdade, passar experiência porque, assim, a gente ensina as técnicas básicas que a gente aprende, mas assim é muito importante a experiência que a gente tem para passar para o aluno. (D6)

Para Bomfim (2009), quando o trabalho é visto como prazeroso permite ao indivíduo que o realiza a construção cotidiana da existência e a realização das necessidades humanas básicas, por meio da possibilidade de criar, refletir, escolher, transformar e se auto realizar.

Idealização da docência na enfermagem

Argumentos como vocação, busca pelo reconhecimento profissional foram mencionados como pontos necessários para a busca da idealização da docência em enfermagem. Por outro lado, quando indagados sobre o que seria ideal na construção de ser professor em enfermagem apontaram fatores desmotivadores como a desvalorização sócio-financeira. Esses pontos foram levantados por quase todos os docentes durante as entrevistas. Eles enfatizaram a necessidade de estar se atualizando, melhorar suas condutas, maior valorização tanto profissional como financeira e buscar formações pedagógicas. Alguns também apontam os baixos salários recebidos pela docência. Os depoimentos abaixo indicam para esses fatores:

[...] financeiramente também, paga muito pouco, necessariamente era para pagar mais, pra dar mais ânimo. (D6)

Poderiam ter um incentivo maior em capacitação dos professores [...]. (D13)

Seria necessária a valorização do professor. Porque somos nós os responsáveis na formação desse aluno para o futuro profissional. Ele que estará cuidando da vida de outras pessoas [...]. (D14)

Nesse contexto, Tardif (2002) aponta que o conhecimento profissional dos professores é plural e Nóvoa (1995b) menciona que a atividade docente deve ser pensada no plano pessoal e profissional, logo as situações com as quais o docente se depara em seus cotidianos podem ser indícios que facilitam para rever suas práticas e poderem atuar sobre suas próprias formações. Esse último autor relata que a intensificação do trabalho docente nas escolas, a avaliação na instituição ou no âmbito da progressão na carreira, criam situações inadequadas para que o docente reveja e analise sua prática e sua auto formação, por diminuírem as condições para esse docente refletir sobre sua prática diária.

Já Tedesco (2002) acredita que no processo de aprendizagem, as expectativas do docente cumprem um papel decisivo para o êxito dos alunos. Somente docentes que confiam na capacidade de aprendizagem de seus alunos serão capazes de equilibrar positivamente as opressões para adequar a demanda educacional às particularidades culturais, sociais ou biológicas presentes na sociedade. Outro fator apontado nas falas dos docentes foi a importância da formação pedagógica e a necessidade dessa formação para desempenhar a função de docente, que podem ser observadas nos depoimentos dos participantes:

Olha, sinceramente, se tivesse não necessariamente um curso de licenciatura, não necessariamente fazer metodologias de ensino, mas rever um pouco mais as práticas, as técnicas, e metodologias, mas não necessariamente precisar fazer uma especialização pra dar aula. (D6)

Na faculdade a gente tinha, como é bacharelado, só uma matéria de didática, uma matéria curta, [...] a gente estuda um pouquinho de Paulo Freire e pronto, acabou e o resto é só preocupação com a prática [...]. (D8)

[...] acho que a licenciatura é um fator primordial pra você se capacitar em poder passar com excelência o conteúdo dado. (D9)

Uma experiência maior na parte de pedagogia mesmo. [...] Às vezes, você não tem bagagem pedagógica nenhuma. [...] (D11)

Sinto que falta um preparo pedagógico, porque tenho que muitas vezes na internet jogar no Google como dar aula, como dar determinado assunto, como meio de tentar dar uma aula legal, dinâmica e não ficar presa a leitura ou aos slides, porque os alunos já vêm desmotivados para sala de aula, e você pega e dá uma aula chata e eles não estão nem ai. (D14)

Pelos depoimentos podemos evidenciar que os enfermeiros docentes sentem a necessidade e tem o interesse em buscar aperfeiçoamento, atualização, aumentarem seus conhecimentos para se adaptarem às constantes mudanças nas áreas da saúde e da educação, com o intuito de superarem barreiras existentes. Segundo Rehem (2009), as licenciaturas no Brasil, salvo exceções, são cursos que oferecem algumas disciplinas pedagógicas atreladas a uma formação específica, porém de forma superficial, agregando tudo ao mesmo tempo e, ao final, forma-se aquele docente que não domina nem o conhecimento específico em profundidade nem o conhecimento pedagógico. No entanto, para Perrenoud (1999), adquirir conhecimentos não é suficiente para um profissional atuar de modo competente. Para ele, as ações dos profissionais exigidas pelo mercado de trabalho cobram competências que utilizam, integram ou mobilizam os conhecimentos.

Por outro lado, acreditamos que somente diante de confrontos, aceitação do problema, da reflexão consciente é possível que o docente tome decisões diante da realidade pautada em dois contextos: a exigência de uma atualização e/ou especialização e a falta de condições para tal. Assim, Freire (1996, p. 43) vem ao nosso encontro quando aponta que no desenvolvimento docente "o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Para Nóvoa (1995b), a reflexão é o processo no qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade enquanto docente que conduz a criação de um conhecimento específico adquirido por meio da prática. Nesse contexto, Costa (2003, p.37) ressalta que a reflexão é "uma maneira de encarar os problemas e responder a eles, uma maneira de ser professor, que implica intuição, emoção e paixão. Não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores". Diante das discussões expostas, acreditamos que a formação para a docência de enfermeiros que atuam no ensino técnico de enfermagem ainda se constitui um grande desafio, tanto para as escolas formadoras como, também, para os próprios profissionais que desejam perseguir a prática pedagógica de qualidade, principalmente nessa contemporaneidade na qual vivenciamos grandes transformações tanto no campo da educação como na área da saúde.

Considerações finais

A docência no nível técnico de enfermagem é um trabalho importante e exigente, no entanto, precarizado. A realidade é explanada por baixos salários, pouca ou nenhuma perspectiva de ascensão na carreira, contratos de trabalho temporários, às vezes com escassas condições e infraestrutura para a realização do trabalho docente. Diante disso, sinalizamos para a necessidade de maiores reflexões acerca da precarização do trabalho docente nesse nível de ensino e que questões relacionadas devem ser relevadas e discutidas no contexto das licenciaturas em enfermagem, visando a uma melhor formação, tanto em relação ao preparo do docente como do aluno do ensino técnico em enfermagem.

Devemos pensar que a classe técnica em enfermagem é a maior força dentro das instituições de saúde. É ela que está em contato direta e diariamente com o paciente, pois cuida e medica. Para tanto, é necessário ter uma formação de base sólida, com docentes preocupados em

ensinar e preparados didaticamente para transmitir conhecimentos necessários à formação. É preciso também otimizar condições de trabalho e salário melhores, por consequência tais ações favorecem que o trabalho técnico seja melhor valorizado profissionalmente.

Todavia, observamos que os cursos de graduação embora tenham se reformulado ou estejam em processo de reformulação, pouca importância se tem dado à capacitação dos enfermeiros egressos que queiram exercer a docência, além disso, a oferta da licenciatura em enfermagem ainda é pequena, restringindo-se a poucas instituições de ensino superior em enfermagem no país. Assim, acreditamos que se fazem necessários mais estudos voltados para essa temática, pois diante de um mundo globalizado e capitalista, há de se trabalhar e estudar as condições efetivas de trabalho desses docentes e postular reflexões sobre suas formações pedagógicas e a valorização dos cursos e capacitações na formação desses, bem como a busca do desenvolvimento profissional por parte desses enfermeiros professores para suas idealizações enquanto docentes em cursos Técnicos de Enfermagem.

Logo, essa formação se edifica por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática na atuação docente. Esta pesquisa nos fez repensar a formação do enfermeiro, como também refletir sobre para a concretização de uma prática pedagógica fundada no princípio da reflexão considerando o docente como um pesquisador de sua própria prática docente.

Referências

ABREU, G. R. Ressignificação da formação do professor de ensino técnico-profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 9, n. 19, p. 114-132, jan./jul. 2009.

BASSINELLO, G. A. H. *Perfil dos professores de ensino médio profissionalizante de enfermagem na região de Piracicaba*. 2002. 130 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Faculdade de Ciências Médicas/UNICAMP, Campinas, 2002.

BOMFIM, M. I. R. M. (Coord.) *Formação docente em educação profissional técnica na área da saúde: trabalho, saúde e educação*. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES N. 3, de 07 de novembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em enfermagem. *Diário Oficial da República Federativa da União*. Brasília, DF, 9 nov. 2001. Seção 1, p. 8-37. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em 12 de maio 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em 12 de maio 2014.

BRASIL. Indicação Conselho Estadual de Educação de São Paulo n. 64, de 10 de outubro de 2007. Disciplina a obrigatoriedade do Enfermeiro comprovar capacitação pedagógica para atuar na Formação Profissional. *Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo*, São Paulo, 4 dez. 2007. Seção 1. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br>. Acesso em 12 de maio 2014.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13596&Itemid=975. Acesso em: 10 abr. 2014.
- CAÇÃO, M. I. *Jornada de trabalho docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público paulista*. 2001. 218 f. Dissertação (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas, 2001.
- CASSIANI, S. H. B.; SANTOS, L. H. P. Vivendo em constante conflito: o significado da prática docente no ensino médio de enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, SP, v. 8, n. 5, p. 58-64, out. 2000.
- COSTA, F. N. A. *Visitando a prática pedagógica do enfermeiro professor*. São Carlos: Rima, 2003. p. 37.
- DIOGO, M. J. D' E.; DUARTE, Y. A. de O. *Atendimento domiciliar: um enfoque gerontológico*. São Paulo: Atheneu, 2005.
- EBISUI, C. T. N. *A identidade profissional do enfermeiro professor do ensino Técnico de Enfermagem*. 2004. 193 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem/USP, Ribeirão Preto, São Paulo. 2004.
- FERREIRA JUNIOR, M. A. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 61, n. 6, dez. 2008.
- FERREIRA JUNIOR, M. A. *A formação para a docência do professor enfermeiro na visão dos professores*. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.
- FREIRE, P. *Cartas à Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. p. 43.
- FRISON, L. M. B; MORAES, M. A. C. As práticas de monitoria como possibilitadoras dos processos de autorregulação das aprendizagens discentes. *Poiesis Pedagógica*, v.8, n.2, p.144-158, 2010.
- GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HIDALGA, W. A. *Engenheiros professores: uma primeira aproximação de suas concepções sobre os saberes docentes*. 2006. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2006.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (Org). *Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.
- LAMBERTI, F. L. *Profissional arquiteto e professor arquiteto: uma discussão da docência universitária*. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2008.
- LEITE, C.; CAVALCANTE, E.; CARLOS, M.; OLIVEIRA, D.; ALMEIDA, V. Sistematização da assistência de enfermagem: significados e práticas assistenciais de enfermeiros. *Revista Nursing*, São Paulo, n. 166, p. 197, 2012.

- LESSARD, C; TARDIF, M. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- LIMA, E. C.; APPOLINÁRIO, R. S. A educação profissionalizante em enfermagem no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Enfermagem UERJ*, v. 19, n. 2, p. 311-316, abr./jun. 2011.
- NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995b.
- NÓVOA, A. (Org.). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa/Portugal: Educa, 2002. p. 23.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p. 20.
- NÓVOA, A. *Os Professores e sua formação*. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995a. p. 15-16.
- OROSCO, S. S. *A percepção dos docentes de ensino médio de enfermagem sobre a construção do ser professor*. 2010. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista/UNOESTE, Presidente Prudente, SP, 2010.
- PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). *Docência na Educação Superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.
- Paulo: Senac, 2009.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PIANUCCI, A. M. G. C. *O professor do ensino técnico em enfermagem, a docência e as novas tecnologias: contribuições ao seu estudo*. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo/UNICID, São Paulo. 2006.
- PIERANTONI, C. R. (Coord.). *Alunos de Graduação em Enfermagem - Perfil, Expectativas e Perspectivas Profissionais*. Rede Observatório de Recursos Humanos em Saúde. Relatório Nacional, IMS/UERJ, jun. 2008. Disponível em: http://www.obsnetims.org.br/uploaded/30_4_2013_0_Relatorio_Pesquisa_Alunos_Graduacao.pdf. Acesso em: 12 fev. 2015.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2005.
- RAYMOND, D.; TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.
- REHEM, C. M. *Perfil e formação do professor de educação profissional técnica*. 1 ed. São
- RODRIGUES, M. T. P.; SOBRINHO, J. A. de C. M. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Brasília, v. 60, n. 4, p. 1-13, jul./ago. 2007.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, A. C. de A. B.; SILVA, G. T. R. da; SILVA, R. M. de O.; VIEIRA, S. L.; SANTANA, M. S. Ensino médio profissionalizante: caracterização da produção científica na área da pós-graduação. *Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 26, n. 5, p. 499-505, 2013.

SILVA, M. G.; FERNANDES, J. D.; TEIXEIRA, G. A. S.; SILVA, R. M. O processo de formação da(o) enfermeira(o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. *Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 176-184, jan./mar. 2010.

SILVEIRA, R.; CORRÊA, A. K. Análise integrativa da literatura (1999-2003): ensino em educação profissional em enfermagem. *Revista de Enfermagem da UERJ*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 91-96, jan./abr. 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 25-300.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 34-286.

TEDESCO, J. C. *O Novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. 1 ed. São Paulo: Ática, 2002.

YIGOTSKY, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

*Doutoranda em Saúde e Desenvolvimento na Região Centro-Oeste pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). E-mail: ani_karol@yahoo.com.br.

**Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: lourdesmissio@uems.br.

***Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: renovato@uol.com.br.

****Mestre em Ensino em Saúde pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: mayara_paulams@hotmail.com.

Recebido em 10/12/2017

Aprovado em 10/01/2018