

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS  
Programa de Pós-graduação em Educação

Renato Romano Aleme

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA CARREIRA DOCENTE DE  
ENFERMEIROS-PROFESSORES: Identidade, trajetórias e estratégias adotadas  
para atuação na docência.**

Belo Horizonte  
2013

Renato Romano Aleme

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA CARREIRA DOCENTE DE  
ENFERMEIROS-PROFESSORES: Identidade, trajetórias e estratégias adotadas  
para atuação na docência.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Stela Maria Fernandes Marques Rodrigues

Belo Horizonte  
2013

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

A367p Aleme, Renato Romano  
O processo de constituição da carreira docente de enfermeiros-professores: identidade, trajetórias e estratégias adotadas para atuação na docência / Renato Romano Aleme. Belo Horizonte, 2013.  
109f.: il.

Orientadora: Stela Maria Fernandes Marques Rodrigues  
Dissertação (Mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Universidades e faculdades - Corpo docente. 2. Enfermagem. 3. Ensino superior. 4. Professores universitários. I. Rodrigues, Stela Maria Fernandes Marques. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 378.12:616-083

Renato Romano Aleme

**O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA CARREIRA DOCENTE DE  
ENFERMEIROS-PROFESSORES: Identidade, trajetórias e estratégias adotadas  
para atuação na docência.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Stela Maria Fernandes Marques Rodrigues (Orientadora) – PUC Minas

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janaína Campos Sousa Alvarenga – NOVA Faculdade

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lorene dos Santos – PUC Minas

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Helena Terenzi Seixas (Suplente) – Faculdade Pitágoras

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora M. Oliveira (Suplente) – PUC Minas

**Belo Horizonte, 04 de Dezembro de 2013.**

Aos meus pais, Adão e Cristina, por me conceberem com tanto amor e me apresentarem o caminho da honestidade, sempre com humildade e respeito. Agradeço pelos ensinamentos, pela paciência, pela ajuda em todas as fases da minha vida, por me dar a mão e me ensinar o caminho correto, o caminho do bem, me fazendo acreditar que sou capaz.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que se alegra em meus momentos fáceis e felizes e me ampara nos momentos de provação.

Aos meus irmãos, Daniela e Guilherme, por compartilharem meus sonhos, abrindo mão de momentos que não voltarão jamais.

À professora e orientadora Stela Maria Fernandes Marques Rodrigues, pelo carinho em todas as orientações, pelos encontros prazerosos e pelo estímulo ao conhecimento, ainda desconhecido. Sem seu auxílio e dedicação, não conseguiria organizar minhas ideias na conclusão deste sonhado trabalho. Muito obrigado!

Ao Douglas, companheiro de todas as horas, pelo incentivo e paciência em todos os momentos.

À Luciana, pela amizade e por receber com tanto carinho meus dados, recriando-os de forma simples ao longo deste trabalho.

Aos colegas de mestrado, turma de 2011 e 2012, pelas discussões compartilhadas ao longo dos dias e pelo apoio sempre.

À Cristiane e Valéria, tão atenciosas e pelas informações sempre a tempo.

Aos professores do curso do mestrado em Educação.

Aos enfermeiros-professores que se dispuseram prontamente a participar desta pesquisa. Sem essa disponibilidade, este trabalho não seria tão valioso.

Aos meus amigos, que foram compreensivos em compreender minha ausência nesse período de reclusão e estudos.

## RESUMO

Este estudo teve a intenção de analisar o processo de constituição da carreira de enfermeiros, desde a formação inicial, as trajetórias e estratégias adotadas por estes profissionais para atuar na docência. Ainda, pretendeu analisar a formação dos enfermeiros-professores a partir de suas experiências em campo prático da profissão de enfermagem e do ofício docente, com especial atenção em demonstrar como vem se processando a construção da identidade desses sujeitos. Entendemos que a preparação para exercer o ofício docente se inicia antes mesmo da formação acadêmica, através de experiências pessoais e aquelas advindas de experiências enquanto alunos. A opção metodológica adotada foi o estudo de caso múltiplo, onde sete enfermeiros-professores relataram suas histórias de vida na construção de suas carreiras profissionais de enfermagem e da docência, analisadas à luz de teóricos brasileiros e estrangeiros. Realizou-se ainda uma análise da legislação atual e seus reflexos em docentes do Ensino Superior do país. Os resultados encontrados convergiram no entendimento de que os enfermeiros se profissionalizaram em suas carreiras profissionais e adentraram a carreira docente por meio de motivos diversos: pessoal, indicações de outros enfermeiros-professores e através de reconhecimento enquanto bons profissionais. Os motivos que fizeram estes sujeitos permanecer na carreira docente em enfermagem foi evidenciado por meio de reconhecimento acadêmico, satisfação e compensação financeira. A maioria dos atores desta pesquisa revelou ainda que se identificam com a profissão de enfermagem e com a profissão docente, ressaltando suas experiências nas carreiras, de modo sincrônico e distinto. Acreditamos que a limitação deste estudo assenta no fato de não termos procedido à observação do cotidiano em sala de aula. Esta decisão justifica-se pelo fato de termos pretendido analisar fatos já vividos, não passíveis de observação na atualidade. Para pesquisas futuras recomenda-se a ampliação desta temática em duas ou mais IES, comparando-as. Também a realidade dos enfermeiros-professores vinculados ao Ensino Superior público e privado poderá ser objeto de futuras análises.

**Palavras-chave:** Enfermagem. Ensino Superior. Formação docente.

## ABSTRACT

This study was intended to analyze the process of constitution of career nurses, from initial, trajectories and strategies adopted by these professionals to act in the teaching. Also, intended to analyze the training of nurse-teachers from their experiences in the practical field of nursing profession and craft teacher, with special attention on demonstrating how is being processed the construction of the identity of these individuals. We understand that preparation for exercise teaching office begins even before the academic education, through personal experiences and those arising from experiences as learners. The methodological choice adopted was a multiple study case, where seven nurse-teachers reported their life stories in building of their careers in nursing and teaching, analyzed in the light of brazilians and foreigners theoretical. We conducted further analysis of the current legislation and its effects on teachers of higher education in the country. The results converged on the understanding that nurses turned professional in their careers and they entered the teaching career through various reasons: private, indication from other nurse-teachers and through recognition as good professionals. The reasons that made these subjects remain in teaching career in nursing was evidenced through academic recognition, satisfaction and financial compensation. Most of the actors of this research revealed that identify with the nursing profession and the teaching profession, highlighting their experiences in their careers, so synchronous and distinct. We believe that the limitation of this study lies in the fact that we have not carried out the observation of daily life in the classroom. This decision is justified by the fact that we want to analyze facts already lived, not amenable to observation today. For future research it is recommended to expand this theme into two or more HEIs, comparing them. Also the reality of nurse-teachers linked to public and private higher education may be the subject of future analyzes.

**Keywords:** Nursing. Higher Education. Teacher training.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: O Ciclo de Vida Profissional dos Professores.....	29
QUADRO 2: Finalidade do trabalho na enfermagem.....	33
QUADRO 3: Escolas que ofertam o curso superior em Enfermagem na cidade de Belo Horizonte.....	41
QUADRO 4: Instituições de Educação Superior, segundo a organização acadêmica.....	44

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil e em Minas Gerais.....	45
TABELA 2: Número de professores que atuam no Ensino Superior no Brasil, por titulação.....	45
TABELA 3: Número de professores por titulação – Minas Gerais.....	46
TABELA 4: Número de professores por tipo de Instituição – Minas Gerais.....	46
TABELA 5: Número de professores sem graduação, por tipo de Instituição de Ensino.....	47
TABELA 6: Número de professores com graduação, por tipo de Instituição de Ensino.....	47
TABELA 7: Número de professores com especialização, por tipo de Instituição de Ensino.....	48
TABELA 8: Número de professores mestres, por tipo de Instituição de Ensino.....	48
TABELA 8: Número de professores mestres, por tipo de Instituição de Ensino.....	48
TABELA 9: Número de professores doutores, por tipo de Instituição de Ensino.....	48
TABELA 10: Professores do curso de Enfermagem em análise.....	51
TABELA 11: Apresentação dos professores entrevistados.....	53
TABELA 12: Tipo de Instituição de Ensino Superior cursada pelos professores.....	59
TABELA 13: Tempo de graduação dos sujeitos entrevistados.....	59
TABELA 14: Titulação acadêmica máxima dos professores entrevistados.....	60
TABELA 15: Experiência profissional no campo de enfermagem.....	75
TABELA 16: Tempo de docência na carreira profissional (em anos) .....	75
TABELA 17: Tempo de docência na Instituição pesquisada (em anos).....	75

## LISTA DE FIGURA

Figura 1: Modelo de análise do Ensino Superior.....	43
---	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 O Ofício Docente no Ensino Superior.....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Um estudo sobre os enfermeiros- professores (EP).....</b>	<b>15</b>
<b>1.3 Objetivos.....</b>	<b>18</b>
<b>1.4 Justificativa do estudo.....</b>	<b>18</b>
<b>1.5 Organização do texto.....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO II – REVISÃO TEÓRICA.....</b>	<b>20</b>
<b>PARTE I.....</b>	<b>20</b>
<b>2. A profissão docente.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Identidade e formação continuada do ofício docente no Ensino Superior.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 O ciclo de vida profissional dos Professores.....</b>	<b>27</b>
<b>PARTE II.....</b>	<b>30</b>
<b>2. A profissão de enfermagem.....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 A finalidade do trabalho de enfermagem.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2 O ensino da Enfermagem no Brasil.....</b>	<b>34</b>
<b>2.3 A formação para o exercício docente em Enfermagem.....</b>	<b>38</b>
<b>PARTE III.....</b>	<b>42</b>
<b>2. O Ensino Superior: os professores e o cenário de atuação público e privado no Brasil.....</b>	<b>42</b>
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>49</b>
<b>3. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>49</b>
<b>3.1 A abordagem metodológica e sua finalidade.....</b>	<b>49</b>
<b>3.2 Objeto de estudo: critérios e fases de seleção.....</b>	<b>50</b>
<b>3.3 Instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>54</b>
<b>3.3.1 As entrevistas.....</b>	<b>54</b>
<b>3.4 A análise dos dados.....</b>	<b>55</b>
<b>3.5 Categorias de análise.....</b>	<b>56</b>
<b>3.6 Limitações do estudo.....</b>	<b>56</b>

<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>58</b>
<b>4. Descortinando a história: o que a pesquisa revelou acerca dos enfermeiros-professores.....</b>	<b>58</b>
<b>4.1 A escolha pela carreira profissional em enfermagem e a escolarização universitária.....</b>	<b>61</b>
<b>4.2 O exercício profissional: atuações na prática de cuidar e gerenciar serviços de enfermagem.....</b>	<b>68</b>
<b>4.3 O ofício docente em enfermagem: a vivência dos professores em sala de aula e o ensinar em campo prático.....</b>	<b>74</b>
<b>4.4 Relações entre o ofício docente e o exercício profissional de enfermagem.....</b>	<b>83</b>
<b>4.5 O <i>Ser</i> enfermeiro e o <i>Ser</i> professor: aproximações entre as profissões.....</b>	<b>87</b>
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>95</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE 01: Formulário para seleção da amostra da pesquisa.....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE 02: Roteiro para entrevista.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE 03: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXO 01: Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....</b>	<b>107</b>

## INTRODUÇÃO

Procurarei, sobretudo, não detalhar demais as histórias pessoais, porque, para quem lê, às vezes, elas carecem do sentido e da importância que lhes pretende atribuir que as viveu; no entanto, não renunciarei a elas.

Miguel A. Zabalza, 2005 p. 13

São diversos e variados os motivos que levam os estudantes a se interessarem por um ou outro estudo, os mais comuns são a prática e o local de atuação desses sujeitos. Assim, a motivação deste estudo dá-se de encontro à trajetória profissional do pesquisador, a partir da reflexão sobre a prática do ofício Docente em um Curso de Graduação em Enfermagem.

Ampliando as inquietações sobre a temática enunciada, fatos como o convívio diário em sala de aula, a preparação didático-pedagógica necessária para o exercício do ofício docente, a necessidade de entender como se prepara um profissional não licenciado para o magistério foram outras formas de trilhar esta investigação acerca das profissões de Enfermagem e do Magistério, exercidas no lócus do Ensino Superior no Brasil.

A experiência inicial no magistério levou ao encontro de saberes tácitos experienciais que, ao longo da experiência docente, foram trazendo questionamentos que não poderiam ser respondidos apenas empiricamente, necessitando assim buscar informações mais concretas em uma pós-graduação *stricto sensu*.

É relevante citar que apesar do rigor científico dos métodos adotados, uma pesquisa sempre envolve o pesquisador, no que tange suas dificuldades, anseios e desejos de descoberta do novo. Minayo (2010, p.09) esclarece que desde os primórdios, os povos antigos “explicam os fenômenos, a morte, o lugar dos indivíduos na organização social, seus mecanismos de poder, controle e reprodução”.

Assim, esta pesquisa reflete as inquietações do pesquisador e talvez de muitos Enfermeiros que atuam no ofício docente no Ensino Superior, seja por identificação com a docência, pela necessidade de transmissão dos saberes profissionais de enfermagem ou a junção desses sentimentos às duas profissões, a enfermagem e a docência.

## CAPÍTULO I

### 1.1 O Ofício Docente no Ensino Superior

O belo – queiram os clássicos da filosofia –, em sua atração na forma, só se consubstancia se ele também for bom. Nem sempre ao prazer da contemplação do belo se segue o fervor da adesão. A sugestão da beleza e do altruísmo do compromisso profissional do docente é reconhecida. Mas por que não empolga? Simplesmente porque algo que é belo em si, ao se realizar concretamente, pode assumir uma feição desfigurada na vivência social.

Carlos Roberto Jamil Cury, 2011

Estudos relacionados aos professores inseridos no Ensino Superior revelam um contexto de aceleradas transformações em que novos padrões de docência são definidos, tanto pelo mercado de trabalho, quanto pelo governo. Tais transformações impactam no ensino ofertado e não devem ser desprezados pelos investigadores em geral.

Assim, consideramos o trabalho em Educação no Ensino Superior uma esfera de conhecimentos e especificidades diversas, seguindo orientações e concepções variadas, como nos traz Borges (2001) ao relatar um extraordinário volume de pesquisas sobre o ensino, os docentes e seus saberes, concentrados a partir da década de 1980, na América do Norte, Europa e em diferentes países de cultura anglo-saxônica.

No Brasil, muitos destes estudos têm influência direta no professorado e no ofício docente, ao longo da história e nos dias atuais. Neste contexto, Lelis (2001, p.44) colabora no sentido de compreender a temática docente como um *continuum* em transformação, com muitos impactos para os professores, tais como continuidades e rupturas exemplificadas por uma "elaboração de idiomas pedagógicos sobre a formação e trabalho docente, na perspectiva de responder aos desafios postos aos sistemas de ensino".

Atualmente estudiosos da área da Educação têm se debruçado sobre pesquisas e diálogos a fim de compreenderem tanto a dimensão imbricada no Ensino Superior quanto os profissionais que ali atuam. Muito discutido e por apresentar uma proposta um tanto quanto contemporânea de entendimento acerca do professorado, Nóvoa (1999) categoriza o ofício docente como profissão dotada de características primordiais, que abarcam desde a formação inicial, preparação didático-pedagógica até a formação continuada, perpassando por saberes incorporados à vivência do docente.

Este autor destaca a imagem acerca da profissão docente, como dotada de elevado prestígio social, apesar das discordâncias de muitos trabalhos acadêmicos, ao citar:

A confirmação deste *facto* é dada por sondagens publicadas com alguma frequência na imprensa e por relatórios diversos sobre a situação dos professores: nuns e noutros casos a imagem da profissão docente é bastante positiva, nomeadamente no confronto com outras *actividades* profissionais. Por outro lado, é inegável que as sociedades contemporâneas já compreenderam que o desenvolvimento sustentável exige a realização de importantes investimentos na educação (NÓVOA, 1999, p. 22).

Na temática relacionada ao desenvolvimento dos professores, Nóvoa (1999) acrescenta fatores como a formação continuada e a interlocução com aspectos relacionados às vidas destes, além de mencionar que se trata de uma profissão que não sofreu transformações estruturais tão significativas como outras profissões. Nesse sentido, exemplifica com mudanças ocorridas em outras profissões:

Atente-se, por exemplo, no caso dos médicos que, independentemente de manterem uma *actividade* liberal (aliás em larga medida "convencionada") são praticamente obrigados a um trabalho no seio das organizações de saúde, o que tem vindo a modificar progressivamente o seu estatuto profissional. Idêntica evolução têm sofrido as profissões jurídicas, nas quais a percentagem de assalariados com a tendência para o exercício liberal ser realizado como "segunda *actividade*" ou através de contratos com firmas ou associações diversas (NÓVOA, 1999, p.23).

Assim, a profissão docente é foco de perspectivas que visam valorizar e melhor conceber seu estabelecimento na sociedade, sendo incorporadas várias vertentes em sua concepção, estrutura e formação continuada.

A formação docente continuada, ou seja, a formação obtida por meio da prática docente é tema dos estudos de Cunha (1998) ao basear-se na afirmativa de que o professor se constitui docente a partir de fatores como: a história de vida familiar, a trajetória acadêmica, a convivência com o ambiente de trabalho e a inserção no tempo e no espaço profissional.

Analisando o caso do Brasil, a partir das legislações próprias da autarquia nacional, notamos diversas discussões acerca dos processos formativos para o exercício docente. Assim, tem se constatado a existência de lacunas no processo de formação inicial para a prática docente, exigido pelos órgãos reguladores da educação, especialmente o Ministério da Educação (ME) no que tange à formação dos professores iniciantes no magistério.

A formação dos professores para a atuação no Ensino Superior, tendo em vista a legislação brasileira atual, consubstanciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) explicita o seguinte:

Art. 66 - 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 (BRASIL, 1996).

De acordo com esta determinação legal, o docente que atua ou se prepara para atuar no Ensino Superior se vê diante de uma legislação que apenas privilegia a formação acadêmico-científica, preterindo a capacitação didático-pedagógica.

Nos estudos realizados por Pimenta, Anastasiou e Cavalett (2003), é salientado que a questão da formação inicial de professores, tratada na legislação brasileira não concebe a docência no Ensino Superior como um processo autêntico de formação, apenas como de capacitação em nível *lato-sensu*, preferencialmente, *stricto-sensu*.

Contudo, as autoras ainda visualizam algumas tentativas de suprir a deficiência de formação, através de curso e/ou disciplina de curta duração, nomeadamente intitulados Metodologia do Ensino Superior, com carga horária de 45 ou 60 horas de duração.

Contribuindo para a formação docente, Nóvoa (1997) ainda acrescenta outros fatores que são presentes neste contexto e não devem ser desprezados nas pesquisas que tangem o caminho percorrido pelos professores, tais como: o desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional. Esses fatores podem se apresentar simultaneamente ou não, durante o desenvolvimento e a formação docente, dependendo do contexto social em que está inserido o professor.

## **1.2 Um estudo sobre os enfermeiros- professores (EP<sup>1</sup>)**

Ressaltando a temática deste estudo, o processo de preparação docente para atuação nos cursos de graduação em enfermagem é assunto pertinente, dada a grande demanda de profissionais para esta modalidade de ofício no Brasil, em especial em Minas Gerais – Belo Horizonte, localização geográfica da instituição pesquisada.

Para melhor compreensão da necessidade de analisar a preparação dos Enfermeiros para o exercício profissional docente, buscou-se através do CORENMG<sup>2</sup> (Conselho Regional de Enfermagem de Minas Gerais), o quantitativo de Instituições de Ensino Superior que

<sup>1</sup> Os enfermeiros que fazem parte desta pesquisa são professores do curso de Graduação em Enfermagem, portanto, quando forem mencionados, utilizaremos as iniciais EP.

<sup>2</sup> Fonte: [www.corenmg.org.br](http://www.corenmg.org.br). Acesso em 12/02/2013.

ofertam o curso de Graduação em Enfermagem na cidade de Belo Horizonte<sup>3</sup>, ressalta-se que o ensino é predominantemente privado.

Apesar de muitos trabalhos discutirem a formação dada aos profissionais Enfermeiros que enveredam pela docência nos Cursos de Graduação em Enfermagem, essas discussões contemplam, sobretudo, temas ligados às estruturas curriculares e à formação técnica para o exercício da docência, direcionando os estudos para problemas específicos e pouco aprofundados.

A profissão de enfermagem, conceituada por Horta (1979, p.3) é constituída pela filosofia do SER, em suas palavras: "o Ser é aquilo que é, é a realidade. Na enfermagem distinguimos três seres: o Ser-Enfermeiro, o Ser-Cliente ou Paciente e o Ser Enfermagem".

Ademais, pormenoriza ainda o Ser-Enfermeiro como:

Um ser humano, dotado de todas as suas dimensões, potencialidades e restrições, alegrias e frustrações; é aberto para o futuro, para a vida, e nela se engaja pelo compromisso assumido com a enfermagem. Este compromisso levou-o a receber conhecimentos, habilidades e formação de enfermeiro, sancionados pela sociedade que lhe outorgou o direito de cuidar de *gente*, de outros seres humanos. Em outras palavras: o Ser-Enfermeiro é *gente* que cuida de *gente*. (HORTA, 1979, p. 03)

Nesta perspectiva, Guimarães e Viana (2009) ampliam a caracterização da Enfermagem, atualmente tendo sua acepção alargada para Enfermagem Moderna:

A Enfermagem Moderna possui um conjunto de valores do qual se nutre para elaborar uma escala hierarquizada, dando ao agir profissional sentido e significado. Estes valores foram identificados por Florence Nightingale<sup>4</sup> como instituintes da Enfermagem, formando uma amálgama, a saber: o valor social, o valor ético, o valor útil e o valor verdade. Logo, torna-se impossível dissociá-los da Enfermagem sem que se destituam do que são. (GUIMARÃES; VIANA, 2009 p.518)

Analisando o campo da docência na profissão de Enfermagem associada ao Ensino Superior, percebe-se que tais profissionais nem sempre têm a preparação e o acompanhamento devidos para execução do magistério, seja em uma formação inicial ou em formação continuada, por características distintas relacionadas à formação em Enfermagem.

Tais características estão presentes na resolução CNE/CES nº3 de 07 de dezembro de 2001, que abrange definições curriculares que permeiam historicamente os Cursos de Graduação em Enfermagem no Brasil. Ainda existem algumas Instituições de formação

<sup>3</sup> Um quadro demonstrativo das Instituições de Ensino Superior na cidade de Belo Horizonte é apresentado no capítulo II, parte II.

<sup>4</sup> Florence Nightingale é considerada a responsável pela profissionalização da enfermagem, intitulada também como a precursora da profissão no mundo. Sua teoria inspirou a essência da enfermagem no Brasil.

superior que ofertam curso de Enfermagem nas modalidades de Licenciatura e Bacharelado, formando profissionais aptos a exercerem tanto a atividade prática profissional, quanto a docência na Educação Profissional em Enfermagem.

Este mesmo parecer, ressalta ainda no Art.4, alínea VI, se referindo à educação permanente, que “os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática”. Estimula-se assim, a preparação para o ofício docente, porém, sem obrigatoriedade para lecionar no Ensino Superior, como tratado anteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996).

D’Espiney (1997) analisou a questão da Enfermagem em Portugal e traz questões importantes relacionadas ao processo de ensino na Enfermagem. Segundo o autor, os professores utilizam um saber advindo através dos livros, um saber não investido na prática, reduzido ao raciocínio escolástico e ao formalismo do pensamento acadêmico, caminhando para a esterilidade. Afirma ser necessário conceber a formação dos profissionais pela via do acúmulo de conhecimentos adquiridos em momentos distintos, a saber, na teoria escolar e na prática, ou seja, nos locais de exercício da profissão e na escola. Logo, a licenciatura, presente neste país não isenta a profissão docente da necessidade de estudos.

Outra perspectiva de análise compreende a percepção dada pelos professores-enfermeiros quanto à sua identidade. Percebe-se que poucos são os trabalhos que exploram a temática e discutem as duas profissões em profundidade, ora caracterizando os sujeitos envolvidos enquanto professores, ora enquanto enfermeiros, sem uma real definição aprofundada entre as profissões.

Assim, a escolha do tema e as percepções e saberes experienciais obtidos no magistério de disciplinas específicas da referida profissão, exigindo capacitação científica e técnica dos professores-enfermeiros, constitui-se temática ampla, sobretudo, quando se reflete acerca das dificuldades iniciais da formação, permanência no campo profissional docente e na capacitação científico-didática do professor para promover a transposição dos conhecimentos curriculares das disciplinas lecionadas, adequando-as ao nível dos alunos.

As questões mencionadas, associadas à importância de como se dá a formação dos professores para o exercício da docência em enfermagem, nos estimula a pesquisar essa temática, campo, reitera-se, pouco explorado, fato que justifica o interesse pela realização desta pesquisa.

### 1.3 Objetivos

Os objetivos iniciais desta proposta de pesquisa vão ao encontro de questões relacionadas à formação docente para o exercício profissional. Portanto, como objetivo geral, nos propomos a:

- Compreender o processo de constituição da carreira docente, como se deu a formação inicial para o exercício da docência, as trajetórias e estratégias adotadas pelos profissionais enfermeiros para permanência neste campo de atuação profissional.

Como objetivos específicos, foram elaborados:

- Analisar a formação profissional dos enfermeiros-professores que tenham adquirido experiência com a profissão docente;
- Descobrir de que forma a experiência prática em enfermagem afeta o trabalho docente desse sujeito;
- Clarificar de que forma se processa a construção da identidade profissional de enfermeiros-professores, sua formação continuada e o processo de constituição de suas carreiras docentes, sob sua ótica.

### 1.4 Justificativa do estudo

O estudo das trajetórias profissionais de enfermagem e dos enfermeiros-professores que atuam no Ensino Superior a partir de seus relatos, se justifica na relevância citada por Goodson (2007):

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, a vida, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. O que considero surpreendente, senão francamente justo, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes. (GOODSON, 2007 p. 71)

A escolha pelo estudo sob a ótica das Ciências Humanas, articulado à área da Educação, deve-se à necessidade de um entendimento mais aprofundado sobre o magistério e seus desdobramentos, principalmente para compreender o ofício docente, suas ações, os saberes adquiridos, sua formação inicial e continuada, para posteriormente, atrelar estes conhecimentos à área de Enfermagem.

Minayo (2010) enfatiza que os estudos vinculados às Ciências Humanas promovem a inclusão da identidade entre o sujeito pesquisador e seu objeto, ator de sua pesquisa. Ainda, este tipo de estudo é considerado de caráter descritivo dos fatos da vida social, onde constarão as ideias estruturais, os processos e as representações sociais, advindos da subjetividade expressada pelos sujeitos.

A escolha da Instituição elegida para estudo nesta pesquisa deve-se ao percurso superior a 60 anos de funcionamento ininterrupto, e que, assim, vem contribuindo para a formação de novos profissionais Enfermeiros, tendo obtido prestígio social significativo em relação a outras Instituições de Ensino na cidade *lócus* da pesquisa.

### **1.5 Organização do texto**

Para responder às questões supracitadas, objetivando melhor apresentação dos dados e compreensão dos leitores, optamos pela estruturação do presente trabalho da seguinte maneira:

- No Capítulo II, uma revisão teórica sobre o tema é demonstrada. Na parte I, elucidamos o ofício docente, as relações inculcadas na formação inicial e continuadas, bem como o ciclo de vida dos professores. Na parte II, descrevemos a profissão de enfermagem, o ofício docente em enfermagem no Brasil e a preparação profissional para este ofício. Subsequentemente, na parte III deste capítulo, traçamos o estado da arte acerca dos espaços de atuação docente no Ensino Superior brasileiro, onde caracterizamos as esferas pública e privada de ensino.
- No Capítulo III, descrevemos como se deu o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, as estratégias de seleção dos sujeitos e os caminhos percorridos ao longo deste estudo.
- No Capítulo IV, procedemos à apresentação dos sujeitos, seguida pelos relatos de como se deu a entrada no campo do magistério, traços da formação inicial e continuada no ofício docente, as estratégias adotadas pelos sujeitos e por fim, a identidade relatada pelos enfermeiros-professores que participaram deste estudo.
- No Capítulo V, apresentamos as considerações finais deste trabalho, bem como os apontamentos para estudos futuros.

## CAPÍTULO II – REVISÃO TEÓRICA

### PARTE I

#### 2. A profissão docente

Os professores se consolidaram como profissão num tempo que pertence definitivamente ao passado e que, portanto, se encontram agora numa encruzilhada de opções.

António Nóvoa, 1999.

Ao delinear um estudo que se propõe a verificar aspectos relacionados à profissão docente, faz-se necessária a compreensão de sua gênese, seus caminhos e sua história, na tentativa de elucidar os avanços, retrocessos e trajetórias de uma classe profissional.

Comprendemos em Nóvoa (1999) que a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, sendo constituída secundariamente por religiosos ou leigos das mais diversas origens. Assim, a gênese da profissão de professor nos remete ao interior de algumas congregações religiosas, transformando-se em verdadeiras congregações docentes.

Esta afirmativa vai ao encontro da evolução histórica da educação no Brasil, quando, ao final do século XVIII, mais precisamente a partir da Proclamação da República ocorrida em 1889, laiciza-se a sociedade e a educação, com intervenções Estatais sobre a Igreja, trazendo para si o controle e a tutela do ensino. Abstraindo os devidos interesses e posições, visualizam-se as primeiras medidas de profissionalização do ofício de professor. Com estas ações, o Estado se posicionou em relação aos professores, delegando a estes, a voz da escolarização, mas, intrinsecamente embutidos nessa premissa, o controle e os objetivos estatais (PEREIRA, 2006).

Importante se faz ressaltar que ao longo dos séculos XVIII e XIX se configurou um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e valores específicos da profissão docente, a saber:

"a elaboração de corpo de saberes e técnicas é a consequência lógica do interesse renovado de que a Era Moderna consagra ao porvir da infância e à intencionalidade educativa. Trata-se mais de um saber técnico do que de um conhecimento fundamental, na medida em que se organiza preferencialmente em torno dos princípios e das estratégias de ensino. A pedagogia introduz uma relação ambígua entre os professores e o saber, o qual atravessa toda a sua história profissional. (...) A natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem um capítulo central da história da profissão docente" (NÓVOA, 1999 p. 16).

De forma síncrona, o autor acrescenta ainda à caracterização da profissão docente:

"a elaboração de um conjunto de normas e de valores é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. A princípio, os professores aderem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religiosos, ; mas mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício, e a vocação cede o lugar à profissão, as motivações iniciais não desaparecem" (NÓVOA, 1999 p. 16).

Paralelamente ao controle do Estado, a profissão docente se constitui sobre dois eixos: o primeiro, relacionado ao poder, refere-se ao recrutamento de professores e o segundo eixo dominado pelo saber, refere-se à concretização pedagógica do ensino. Nos séculos XIX e XX, nota-se uma consolidação de escolas normais e de poucas ações docentes para normatizar e legitimar o saber produzido fora da profissão docente, que veicula as concepções centradas na difusão e transmissão de conhecimentos e também na reflexão sobre as práticas, o que permitiu alcançar atualmente, uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber fazer (NÓVOA, 2009).

Referindo-se ao longo período compreendido entre os séculos XIX e XX, Pereira (2006) cita alguns acontecimentos que modificaram sociologicamente a profissão docente:

“A consolidação das instituições de formação dos professores; sempre sob o olhar do Estado, que tenta restaurar as práticas de controle moral e ideológico no acesso e no exercício da atividade docente, por meio de políticas públicas, estaduais ou nacionais” (PEREIRA, 2006 p. 32).

A formação docente no Brasil, analisada de acordo com a sua concepção, é reafirmada por Tanuri (2000), ao refletir sobre a criação das escolas de formação de professores brasileiros, influenciadas pela Revolução Francesa, concretizando a ideia das escolas a cargo do Estado, para formação de professores desvinculados da Igreja, ou seja, formando professores leigos.

Nagle (1985) acrescenta que esta formação de professores, ainda na Primeira República, não era prioridade pública, tanto em nível Federal, quanto Estadual. Fato este que foi superado a partir das primeiras legislações nacionais, como por exemplo, por meio da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que prevaleceu de 1946 até 1961, e que pontuou a formação docente como alvo de reformulações, com o intuito de organizar o trabalho docente.

A década de 60 do século XX foi um período chamado de expansão técnico-científica da escola, como contribui Catani (2011):

O incremento de soluções de natureza técnica para as questões [...] exacerbadas no modelo cientificista para os estudos educacionais, engendra o renascimento das ciências da educação. E isto é coincidente com os fenômenos de democratização ou expansão da escola (CATANI, 2011 p. 49).

Sobre esse mesmo período, Masetto (2012, p. 14) acrescenta que:

As faculdades se voltaram diretamente para a formação de profissionais que exerceriam determinada profissão, sendo este processo constituído por currículos seriados, programas fechados em que constavam apenas disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão, procurando formar profissionais competentes em determinada área ou especialidade (MASETTO 2012, p. 14).

Já no início dos anos 70 do mesmo século, a educação no Brasil foi marcada pela influência da psicologia comportamental e pela concepção tecnicista, sendo que a maioria dos estudos privilegiava a dimensão técnica do processo de formação de professores e a formação de especialistas em educação. Em consequência, a grande preocupação no âmbito da formação de professores era a instrumentalização técnica. Esta visão da educação enfocava a experimentação, racionalização, exatidão e planejamento como questões principais da formação de professores (PEREIRA, 2006).

Masetto (2012, p. 14) corrobora e amplia o assunto ao referenciar que nesse período, devido ao crescimento e a expansão dos cursos superiores, o corpo docente precisou ser ampliado com profissionais de diferentes áreas do conhecimento, "os cursos superiores ou as faculdades procuravam indivíduos renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, e os convidavam a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles eram".

Ao final dos anos 70 e início dos anos 80 do referido século, verificou-se um movimento de oposição e de rejeição aos enfoques técnico e funcionalista, predominantes na formação docente até então. A educação passou a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico, influenciada por estudos de caráter filosófico e sociológico em predomínio na época. Para Catani (2011), a preocupação com a formação dos professores seguiu o mesmo eixo, dada a proliferação de recortes disciplinares, mais ou menos aspirantes à constituição de "saberes autônomos", impondo nova realidade aos ditos conhecimentos pedagógicos.

Nas últimas décadas, vários estudos de diferentes vertentes agregaram-se às discussões da formação de professores, tais como: análises do ofício de professor, maior reconhecimento social, sugestões de mudanças de cunho prático e redefinições do contexto político no

magistério. Assim, Nóvoa (2009) foca esse movimento, porém, ainda com resquícios e fragilidades:

“Nos anos 90 foi-se impondo outro conceito, de competências, que assumiu um papel importante na reflexão teórica e, sobretudo, nas reformas educativas. Todavia, apesar de inúmeras reelaborações, nunca conseguiu libertar-se das suas origens comportamentalistas e de leituras de caráter técnico e instrumental” (NÓVOA, 2009).

Ainda, nessa perspectiva, os estudos sobre a formação docente foram se consolidando, novos atributos foram se incorporando à temática, culminando em novas perspectivas para a formação docente em todo o mundo, repercutindo também nos estudos brasileiros. Nóvoa (2009) corrobora nesse sentido:

Durante muito tempo, procuraram-se os atributos ou as características que definiam o “bom professorado”. Esta abordagem conduziu já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes). (NÓVOA, 2009).

Nesse período, as mudanças do paradigma tecnicista, funcionalista, entre outros, na vertente da formação docente para o Ensino Superior, é bem delimitada também quando se analisa a expansão indiscriminada de cursos em faculdades isoladas, demandando um número grande de professores, permitindo assim, o exercício profissional por pessoas não habilitadas para o ofício, os chamados professores leigos.

Em consequência se dá uma crescente desvalorização social e descaracterização da formação, visualizado na progressiva queda dos salários, sobrecarga de atividades e queda da qualidade de ensino. Criticou-se veementemente a lógica no sistema de ensino, o professor foi sendo esvaziado dos seus instrumentos de trabalho: do conteúdo (saber), do método (saber fazer) resultando, em vários estudos sobre as técnicas docentes, porém, sem competências para exercer o ofício docente (PEREIRA, 2006).

No processo de formação de professores, necessário se faz compreender que os modelos educativos avançam e recuam, constituindo-se em um processo de relação com o saber e de aquisição de conhecimentos que se encontram no cerne da identidade do professor.

Em concordância com o processo em discussão, Nóvoa (1997), conceitua o campo da formação de professores, como habitado por atores individuais e coletivos, integrantes humanos e sociais, no qual os diferentes atores possuem margens de autonomia, nas trilhas que permeiam seus próprios projetos. Enfatiza que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais. Esse autor discute a formação docente a partir de três tipos de

desenvolvimento: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional. Esclarece ainda que esses tipos de formação profissional podem mesclar-se, ou considera que, por ser o desenvolvimento profissional um processo contínuo, ele se constitua como um processo desenvolvido por fases, com diferentes momentos.

Assim, o professor influenciado pelas suas próprias mudanças na vida pessoal e trajetória profissional, pode passar por uma ou várias fases/modelos de desenvolvimento (NÓVOA, 1997; GARCIA, 1999). Referindo-se a esses modelos de desenvolvimento, a formação deverá ser realizada, principalmente, na escola, durante o horário de trabalho, como elucidado por Garcia (1999), presumindo que a escola é o lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino, neste caso, inclui-se a formação docente para exercer o ofício de professor.

Nóvoa (1997), concordando com Garcia (1999), complementa ainda que o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, no qual trabalhar e formar não sejam atividades distintas, e a formação deverá ser encarada como um processo permanente, integrado diariamente no ofício dos professores e nas rotinas escolares.

Ressalta-se, também, que essa modalidade de formação fortalece a profissionalização docente, por reconhecer nos professores a capacidade de tomarem as suas próprias decisões, no que se refere aos saberes, por apostar na autonomia da escola e na participação dos professores, ao implementar políticas educativas (NÓVOA, 1997; GARCIA, 1999).

De acordo com Garcia (1999), para que a formação centrada na escola aconteça de modo eficaz, certas condições se fazem necessárias, tais como: a necessidade de liderança para conduzir o processo de formação; o estabelecimento de uma organização a fim de proporcionar relações harmoniosas entre os sujeitos da escola; o reconhecimento dos professores na centralidade, para o êxito da formação a partir da escola e, por último, a natureza da formação, ou seja, o caráter sensível ao contexto evolutivo, reflexivo, com continuidade, participação, culminando no êxito dessa formação.

Nesse sentido, Garcia (1999) afirma que:

O desenvolvimento profissional dos professores está intrinsecamente relacionado com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores índices de autonomia e capacidade de acção dos professores individual e coletivamente. (GARCIA, 1999, p. 144)

Esse teórico, em consonância com Nóvoa (1992), defende a formação continuada, organizada através de conceitos, e que, os professores devem ser incluídos no processo, tanto

no planejamento, quanto no desenvolvimento dessa formação. Considera ainda o professor como sujeito que deve evoluir na aquisição de conhecimentos para desenvolver com eficácia a sua prática docente a partir, principalmente, de sua formação, desenvolvimento, aperfeiçoamento e mudança.

## **2.1 Identidade e formação continuada do ofício docente no Ensino Superior**

O Ensino Superior se caracteriza por ter docentes das mais diversas áreas, tais como: filosofia, história, biologia, matemática, ciência política, com isso, profissionais diversos, como: médicos, dentistas, engenheiros, advogados, enfermeiros e economistas adentram no campo da docência em decorrência natural dessas atividades, por razões e interesses vários.

Os estudos de Pimenta e Anastasiou (2005, p. 105) trazem à discussão a formação da identidade docente no Ensino Superior, comparando os professores licenciados dos não licenciados, ou seja, a formação inicial cursada ainda na graduação que contempla “elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, com objetivo de formação diferenciado da formação profissional universitária”.

Os profissionais de outras áreas de formação têm pouco conhecimento das funções e objetivos da educação superior. Para esses profissionais, a construção identitária se dá ao longo da trajetória, iniciada nos estudos formais na graduação e sistematizada nos momentos subsequentes de aprofundamento, nos cursos de especialização, mestrado e doutorado. Ainda de acordo com Pimenta e Anastasiou (2005):

Na graduação são definidos os objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a ser construído, os objetivos sociais, a regulamentação profissional, o código de ética, o reconhecimento social e a participação nos órgãos de classe. Esses conhecimentos são direcionados para uma profissão, que na maioria das vezes não é a docência (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005. p. 106).

Os profissionais liberais que exercem a docência na universidade têm sido alvo de pesquisas no intuito de revelar se a atividade docente exercida por eles é realmente eficaz. Esses sujeitos transvertidos em professores iniciam, na maioria das vezes, o exercício da docência motivados por uma experiência de prazer em lecionar junto aos jovens universitários ou mesmo pelo convite de amigos e outros profissionais.

Geralmente, esses profissionais vêm evidenciando poucos conhecimentos no campo didático-pedagógico e no campo das ciências da educação, pelo fato de desconhecem

conhecimentos básicos sobre filosofia da educação, política educacional, psicologia do desenvolvimento, sistema educacional brasileiro, entre outros conhecimentos fundamentais para o exercício da docência (VASCONCELOS, 2009).

Para buscar suprir a carência de formação docente, o Brasil vem adotando vários caminhos nas últimas décadas. Inicialmente foi inserida nos cursos de pós-graduação uma disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior, com carga horária de 45 ou 60 horas. Apesar de resumida e nem sempre desenvolvida por profissionais que dominam os saberes necessários à docência, essa iniciativa tem sido a única oportunidade de reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, as técnicas de ensino e o processo de avaliação sócio-educacional na qual atuam. Assim, Pimenta e Anastasiou (2005), citam que:

Os elementos constitutivos da profissão docente – a saber: formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética – tem características próprias que constituiriam a formação inicial, se ela ocorresse. Como ela não ocorre, esses aspectos devem ser considerados nos processos de profissionalização continuada (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005. p. 107).

Para Nóvoa (1992), a formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que forneça aos professores os meios para um pensamento autônomo que facilite o processo ensino-aprendizagem. Utilizando a afirmativa: “o professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor” (p. 25), explicita ainda, que a formação docente não se dá por acumulação de cursos, conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, enfatiza a importância de se investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Referindo-se à questão da formação de professores e sua importância para a Universidade, Vasconcelos (2009) levanta a hipótese de que o professor, na grande maioria das vezes, não traz, em sua formação, o necessário conhecimento teórico-prático sobre o fazer pedagógico, indispensável para o correto e comprometimento exercício da docência. Nessa perspectiva, menciona a importância de se criar um projeto de ação, voltado para a formação didático-pedagógica dos profissionais liberais, docentes do Ensino Superior.

Essa autora salienta a necessidade de se promover a capacitação, o desenvolvimento e a atualização do pessoal docente, como “chave” para aprimorar a qualidade da educação, propiciando aos professores o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva, frente aos desafios da sociedade atual. Neste intuito, a Instituição de Educação Superior tem a

responsabilidade de oferecer programas de formação continuada que sensibilizem os profissionais docentes para a importância e a responsabilidade de exercerem a missão da educação e o seu compromisso docente com os alunos.

Em suma, Vasconcelos (2009), destaca que qualquer proposta de educação continuada de professores deve ser primeiramente, uma opção da Instituição de Educação Superior pelo fato de ela ter de investir na capacitação dos seus recursos humanos, a fim de concretizar sua missão educativa perante a sociedade. Especialmente, a qualificação do profissional liberal docente deve se constituir como uma política educacional e constar no Projeto Político Pedagógico da Instituição de Ensino.

Sobre a formação docente continuada e a participação dos professores nesse cenário, Nóvoa (1997) discorre sobre as experiências investidas neste âmbito, culminando em uma rede de trabalho e produção de conhecimento, dentro do espaço escolar. Opinião esta, corroborada por Marques (2003), ao discutir o exercício da profissão docente, defendendo a continuidade da formação do processo educativo formal, através da formação continuada, desde que esta não aconteça para reparar uma preparação anteriormente inadequada. Cita ainda, pontos positivos na construção de um espaço de formação democrático, orgânico, consistente e fluido, no qual os docentes possam aprofundar a teoria e repensar suas práticas.

Marques (2003), ainda reitera os demais autores, quando explicita a necessidade de recuperar:

A unidade da atuação do professor e a dignidade do seu saber, em movimento contrário ao da fragmentação e do esvaziamento e expropriação, em que são os educadores forçados a abdicar da própria autonomia de pensamento e ação, condenados ao silêncio de frente ao saber/poder estabelecido (MARQUES, 2003, p.207).

Em síntese, a formação de professores centrada na perspectiva da educação formal e continuada, se constitui em uma modalidade atual e necessária ao desenvolvimento profissional dos professores em exercício no magistério, ênfase dada neste estudo, ao campo educacional do Ensino Superior.

## **2.2 O ciclo de vida profissional dos Professores**

Dados e estudos sobre a carreira docente revelam várias possibilidades de enquadramento desses profissionais, segundo suas trajetórias vivenciadas ao longo da vida profissional. Nesse sentido, Huberman (2007), apoiando em teorias advindas da filosofia e da

sociologia, interpretou e analisou a carreira docente, em uma perspectiva biográfica, sem estandardização excessiva à comparação entre fase de vida profissional e idade do professorado.

Acreditando que muitos estudos se atêm a compreensão da docência no período de formação inicial e no princípio da carreira, Huberman (2007) debruçou-se em compreender o destino profissional desses professores em questão, com foco direcionado as determinantes do destino desses professores. Salienta-se que os estudos desse teórico focalizaram os professores que atuam no ensino secundário, porém, dada as peculiaridades de cada esfera de ensino, direcionamos o foco central de seus estudos aos professores universitários.

Assim, sobre o ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (2007) analisa várias vertentes que não permitem sua linearidade de carreira, como é apresentada em sua síntese, ou seja, os sujeitos estão susceptíveis a variações diversas, como a própria história pessoal e profissional, o tempo individual de evolução biológica desses sujeitos, etc. Logo, justifica a categorização de vida profissional docente:

Ter-se-á privilegiado um ou outro aspecto, ter-se-á decidido em relação a um número de facetas comuns, para juntar os indivíduos na mesma categoria temática. No mesmo sentido, não pode pretender-se que uma sequência seja pré determinada, ainda que uma mesma configuração de fatores apareça em todas as pessoas de um mesmo grupo. A predeterminação que estabelecemos é, por assim dizer, uma pré determinação fora do tempo: uma constatação que se converte em predição, uma vez constatada (HUBERMAN, 2007, p. 53).

Entretanto apresenta vantagens diversas ao se referir ao conceito de carreira:

Em primeiro lugar permite comparar as pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da "vida" de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização, e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela (HUBERMAN, 2007, p. 38).

No intuito de abreviar a categorização profissional em fases, adaptamos a seguir (quadro 1) as principais ideias ligadas as fases vivenciadas pelos professores.

**Quadro 1: O Ciclo de Vida Profissional dos Professores**

<b>Tempo em anos</b>	<b>Principais pontos relevantes</b>
<b>A entrada na Carreira Docente</b>	
Compreende os 03 primeiros anos de entrada na carreira docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fase de sobrevivência e descoberta.</li> <li>• "Choque do real".</li> <li>• Confronto com a complexidade da carreira docente.</li> <li>• Presença de entusiasmo, exaltação e noção de responsabilidade.</li> </ul>
<b>Estabilização da Carreira Docente</b>	
04 a 06 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprometimento definitivo.</li> <li>• Tomada de responsabilidades.</li> <li>• Afirmação do Eu – formação identitária.</li> <li>• Tornar-se professor e ser reconhecido como tal.</li> </ul>
08 a 10 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolha pela profissão docente e eliminação das outras "possibilidades" de carreira, mesmo que temporariamente.</li> <li>• Presença de domínio pedagógico.</li> <li>• "Libertação" – maior segurança na profissão.</li> </ul>
<b>Diversificação da carreira docente</b>	
07 a 25 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fase caracterizada por múltiplas facetas. Há uma diversificação do material didático, dos modos de avaliação, na forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc.</li> <li>• Maior autonomia, responsabilidades e prestígio, novos estímulos, novas ideias, novos compromissos.</li> </ul> <p>Rotina ➡ Sensação de pesadelo ➡ Pôr-se em questão</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fase também marcada pela falta de atividades novas, monotonia em sala de aula, ano após ano.</li> <li>• Desencanto subsequente ao fracasso das experiências ou reformas estruturais como fator desencadeante de uma "crise".</li> <li>• Questionamentos pessoais relacionados ao "meio da carreira".</li> </ul>
<b>Serenidade e distanciamento afetivo da carreira docente</b>	
25 a 35 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nem todos os professores chegam nesta fase.</li> <li>• Os professores que a alcançam, chegam por diversas vias, tais como sequência da fase de questionamentos ou ao evocarem uma grande serenidade em relação à sala de aula.</li> <li>• Apresentam-se menos vulneráveis às opiniões externas (sejam advindas da direção escolar, dos colegas professores ou dos próprios alunos).</li> <li>• Alcançam a situação de se aceitarem como são e não como os outros desejam.</li> </ul>
<b>Conservantismo e Lamentações na carreira docente</b>	
35 a 40 anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Queixam-se dos alunos menos disciplinados, menos motivados e decadentes.</li> <li>• Queixam-se da atitude (negativa) para com o ensino, da política educacional, dos colegas mais jovens, menos sérios e menos empenhados.</li> </ul>
<b>Fase de Desinvestimento profissional</b>	
Fase subsequente	<p><b>Sereno</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fenômeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional</li> <li>• As pessoas libertam-se progressiva e positivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e uma vida social de maior reflexão</li> </ul>
Independente da evolução em anos	<p><b>Amargo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alguns docentes, que, não tendo podido chegar tão longe quanto as suas ambições os teriam conduzido, desinvestem já no meio da carreira</li> <li>• Outros desinvestem das suas carreiras docentes, desiludidos com os resultados do seu trabalho, ou das reformas empreendidas, canalizam para outros lados suas energias.</li> </ul>

**Fonte: Huberman (2007). Adaptado pelo autor.**

## PARTE II

### 2. A profissão de enfermagem

Descrever a gênese e desenvolvimento da profissão de Enfermagem é tarefa árdua, minuciosa, que requer um olhar para a remota antiguidade, compreendendo o desenvolvimento do ser humano e os caminhos da ação de cuidar (OGUISSO, 2007).

Para Germano (1993):

Antes de discorrer sobre a Enfermagem de hoje, uma breve análise de sua evolução no Brasil se faz oportuna, uma vez que a compreensão de qualquer área do conhecimento se encontra estritamente relacionada com suas origens, suas raízes, tornando-se necessário buscar na história explicações para fatos ocorridos na atualidade (GERMANO, 1993. p. 21).

No pensamento de Oguisso (2007), quando nos remetemos ao passado, observamos que a atividade de cuidar ou “tomar conta” de pessoas tem analogia com o trabalho da mãe, no cuidado que dispensa e à nutrição dos filhos; aproximando-se, também, do cuidado com pessoas dependentes, idosos, feridos ou doentes. A proteção materna que é instintiva foi a primeira forma de manifestação do ser humano, no cuidado com o seu semelhante, pois mesmo na época do nomadismo, quando era comum as crianças serem sacrificadas, por dificultar as caminhadas dos grupos nômades na busca por alimentos, muitas delas foram salvas pelas mães. As práticas de saúde, associadas ao trabalho feminino, estariam a serviço da sobrevivência.

Refletindo sobre o cuidado, Sant’Anna e Ennes (2008), destacam os sentidos profissionais da Enfermagem, concebidos como “caridade” e “doação”, originários da Era Cristã, quando a Igreja começou a dar domínio do monopólio moral, intelectual e financeiro da época, passando a influenciar as práticas de saúde, apoiando-as no misticismo no culto à Cristo, médico da alma.

O conhecimento dos “meios de cura” conferiam poder no seio dos grupamentos humanos, e o homem, aliando tal conhecimento ao misticismo, fortaleceu esse poder, apropriou-se dele, transformando-se, muitas vezes, em figura mística ou religiosa, capaz de aplacar as forças do mal. Essas figuras tornaram-se conhecidas como pajés, feiticeiros, xamãs e sacerdotes, que utilizavam magias, danças e beberagens para afugentar demônios que, segundo crença da época, provocavam as doenças. Com isso, formou-se uma verdadeira casta de sacerdotes que se apoderavam das funções místicas / religiosas, interpretando e decidindo

o que era bom ou mau, se tornavam guardiões das tradições para, supostamente, manter a vida do grupo (OGUISSO, 2007).

Segundo nos explica Geovanini (2002):

Os sacerdotes executavam as ações inerentes ao tratamento e à recuperação dos enfermos, exercendo as funções que seriam próprias de médicos, farmacêuticos e enfermeiros. Esse papel de mediador deu origem no decorrer dos séculos à figura dos novos descritores do mal, os médicos. Estes descendentes dos xamãs ou sacerdotes aparecem como mediadores dos sinais e sintomas identificadores de um mal de que o doente é portador. (GEOVANINI, 2002, pg. 32)

Os estudos acerca da origem do cuidado, sua trajetória até chegar a ser objeto da profissão de Enfermagem perpassam os caminhos, desde que surgiu a vida, uma vez que os seres humanos, como todos os seres vivos, sempre deles precisaram. Cuidar é um ato que tem como fim primeiro, permitir que a vida continue a desenvolver-se e, assim, lutar contra a morte – morte do indivíduo, morte do grupo, morte da espécie (OGUISSO, 2007).

Durante milhares de anos, os cuidados não estavam vinculados a um ofício, menos ainda a uma profissão, pois diziam respeito a qualquer pessoa que ajudasse a qualquer outra, a garantir o que lhe era necessário para continuar sua vida, em relação à vida do grupo, em síntese, esse seria o cuidador (OGUISSO, 2007).

A Enfermagem como atividade profissional foi inicialmente concebida como parte integrante da prática médica e também como prática social, porque se encontrava articulada com o conjunto das práticas que compõem a estrutura das sociedades e, portanto, era determinada por aspectos econômicos, políticos e ideológicos. Sendo uma prática social, ela possui caráter histórico, pois se transforma e é determinada socialmente (OGUISSO, 2007).

A Enfermagem no Brasil se consolidou como profissão no início do século XX, tendo em vista a necessidade de se cuidar da saúde da população, mas atrelada à profissão médica, desvinculando-se desta, aos poucos, somente após a normatização profissional e a criação das escolas de Enfermagem, por intermédio da ação governamental e de ações legislativas de reconhecimento, desse ofício.

## 2.1 A finalidade do trabalho de enfermagem

O trabalho em saúde caracteriza-se por curar e/ou prevenir doenças<sup>5</sup>. Na atualidade, Geovanini (2002) delega à profissão de enfermagem como parte integrante do coletivo dos profissionais de saúde, apropriando-se e recriando suas atividades, direcionando os afazeres diários nos diversos ambientes no qual estão inseridos.

Ainda no entendimento desta autora, a apropriação de enfermagem abarca o processo de trabalho em saúde, incluindo diversos outros profissionais, que manipulam o objeto de trabalho sob um ponto de vista em particular, no tocante à enfermagem, aos preceitos que doravante apregoam por toda sua história. Complementa ainda:

Ao realizarem o trabalho em saúde, diversos trabalhadores envolvidos no processo travam relações conflitantes entre si, na medida que a hierarquização deste trabalho pressupõe profissões hegemônicas e profissões subalternas, profissões mais e menos essenciais, mais e menos importantes (GEOVANINI, 2002, p. 157).

Para caracterização da profissão de enfermagem, o quadro 2 servirá de base para entendimento das dimensões apropriadas pela enfermagem, sejam elas recriadas ou reinventadas em seu processo de trabalho:

---

<sup>5</sup> Geovanini (2002, p. 158) esclarece uma aparente confusão nos termos de definição de alguns conceitos: São eles: A) curar e/ou prevenir doenças é preceito fundamental da medicina moderna, delegando aos médicos a habilitação de intervenção pautada na anatomia patológica, ou seja, detentor do direito irrefutável do diagnóstico e tratamento da doença. B) O **ato médico** como “elemento unificador do processo de trabalho em saúde, e **ato do médico**, ato do profissional hegemônico do trabalho em saúde”. Essa diferenciação reforça a ideia de subalternidade em relação aos outros profissionais que atuam no processo de cura e prevenção, incluindo os profissionais de enfermagem.

### Quadro 2: Finalidade do trabalho na enfermagem

<p>1ª - Finalidade do ambiente terapêutico: direcionamento de parte da assistência de enfermagem para criação deste ambiente (relação indireta com o paciente)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso apropriado do ar puro, iluminação, aquecimento, limpeza, silêncio.</li> <li>• Manutenção e zelo de equipamentos materiais, bem como seu controle e reposição.</li> <li>• Criação de condições ideais tanto para o diagnóstico precoce e terapêutico adequado, quanto para a atuação dos profissionais da equipe de saúde.</li> </ul>
<p>2ª – Administração das parcelas do ato médico, incluindo a administração da assistência de enfermagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gerenciamento das tarefas administrativas, tais como:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Enfermeiro: supervisão do trabalho de enfermagem; administração dos recursos e materiais.</li> <li>○ Técnico e auxiliar de enfermagem: organização de arquivos e prontuários, preenchimento de mapas e boletins, marcação de exames laboratoriais.</li> </ul> </li> </ul>
<p>3ª – Assistência de Enfermagem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ações de propedêutica e terapêutica complementares ao ato médico e outros profissionais</li> <li>• Ações de propedêutica e terapêutica de enfermagem</li> <li>• Ações de natureza complementar de controle de risco</li> <li>• Ações de natureza administrativa</li> <li>• Ações de natureza pedagógica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os instrumentos de trabalho em Enfermagem:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ O hospital e os centros de saúde.</li> <li>○ Equipamentos hospitalares.</li> <li>○ Medicamentos.</li> <li>○ Disciplinas específicas que conformam a base profissional.</li> <li>○ Modelos de conhecimento sobre o processo saúde doença.</li> </ul> </li> <li>• Os objetos de trabalho em enfermagem:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ O indivíduo.</li> <li>○ O corpo humano (sadio e doente).</li> <li>○ Relações do trabalhador X usuário do serviço.</li> </ul> </li> <li>• Divisão do trabalho na enfermagem:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Enfermeiro: possui formação legal e oficial para o planejamento da assistência de enfermagem e chefia da equipe.</li> <li>○ Auxiliares e técnicos: executores do trabalho manual de enfermagem, sob controle e mando dos enfermeiros.</li> </ul> </li> </ul>

Fonte: Geovanini, 2002. Adaptado pelo autor

Por fim, o objetivo desta discussão é desconsiderar o trabalho de enfermagem como aquele de natureza subalterna, pois sua finalidade ocorre também pela criação de condições para que diversos profissionais da equipe de saúde possam atuar, seu trabalho deixa de ser complementar para tornar-se essencial, na medida em que dele dependerá a qualidade da atuação de uma gama de profissionais e, finalmente, da assistência prestada aos clientes.

## 2.2 O ensino da Enfermagem no Brasil

No período anterior ao ano de 1890 o ensino de enfermagem no Brasil não era formal, ou seja, a profissão era exercida por pessoas sem capacitação específica e não submetidas a um processo de formação didático pedagógico (SANT'ANNA E ENNES, 2008).

Nota-se então, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 1890, a fundação da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras<sup>6</sup>, no Hospício Nacional de Alienados, conforme Decreto n° 791, de 27 de setembro de 1890. Tal escola emergiu de um processo político que ultrapassou as fronteiras do Hospício, ao contrapor o poder da Igreja, o poder do Estado e a classe médica (GERMANO, 1993).

Germano (1993) considera como afronto político a saída das religiosas que até então exerciam o cuidado aos pacientes, sob a orientação e supervisão médica, gerando assim a necessidade da criação de uma força de trabalho substituta naquela instituição hospitalar, assim como o interesse na profissionalização, sobretudo, de mulheres.

A Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, citada por Moreira (1999), era composta em seu quadro de alunos e alunas por guardas e serviçais da Instituição, que com a saída das religiosas, foram selecionados sem rigor técnico e científico para serem formados por médicos sem organização e controle formais.

Ainda há registros de uma preparação para voluntários de guerra, realizado pela Cruz Vermelha Brasileira, por volta de 1916, também na cidade do Rio de Janeiro, porém, sob forte repercussão da Primeira Guerra Mundial, fortalecendo a ideia de que as primeiras tentativas de sistematização do ensino de Enfermagem no Brasil cunharam-se a atender as necessidades emergenciais de cada momento histórico, sem, contudo, modelarem-se aos padrões da Enfermagem moderna, semelhante aos que, em 1860, já haviam sido estabelecidos em Londres, por Florence Nightingale (GERMANO, 1993).

A precursora da Enfermagem moderna, atribuição dada à Florence Nightingale por Paixão (1979), difundiu no mundo a concepção de uma profissão dotada de bases mais científicas e remodelou o conceito de cuidar atribuído a pessoas consideradas em sua época sem educação formal e sem moral. Nascida em 1820, contrariando a opinião dos pais, atuou na Alemanha, França, Itália e Áustria, observando a Enfermagem e publicando estudos comparativos, na intenção de fundar uma escola de Enfermagem em novas bases. Seu ponto

---

<sup>6</sup> Atualmente denominada escola Alfredo Pinto. Não foi equiparada à escola padrão Anna Nery. Continuou a funcionar junto ao hospício, e segundo padrões diversos, até ser enquadrada em 1959 na legislação que regia o ensino da enfermagem no Brasil. (MOREIRA, 1999)

alto foi na guerra da Criméia<sup>7</sup>, em 1854, onde atuou inicialmente com um grupo de 38 voluntárias, estendendo-se até o número de 120 novas enfermeiras, sob um forte rigor técnico, científico e disciplinar.

Assim, ao final exitoso de sua tarefa, Paixão (1973) conclui que Florence foi premiada com incentivos do povo e do Governo inglês na instauração de sua escola de enfermeiras, dada no hospital São Tomás, em 1860, com um corpo discente formado por jovens educadas e de elevada posição social, além de cuidados especiais na seleção de novas candidatas.

Paralelamente a esta discussão, o Brasil presenciou um contexto social que merece destaque, apesar do não aprofundamento em questões tão amplas, como a Proclamação da República (1889), a Primeira Guerra Mundial (1914 - 1918) e a chamada Revolução de 1930, que de acordo com Rizzotto (1999 p. 08), “delimitou diretamente as três primeiras décadas deste século e as principais questões de saúde emergentes neste período”.

Para Rizzotto (1999, p. 09), tais questões de saúde se engendravam nos quesitos:

A formação de cidades, com outra característica que não a simples extensão da vida rural; o processo de industrialização / imigração, e a conseqüente aglomeração de pessoas em precárias condições de vida, eram fatores que facilitavam a proliferação de doenças infectocontagiosas, agravando o péssimo quadro de saúde já existente.

Complementarmente, de acordo com os estudos da época em questão, encontramos:

Durante o predomínio do modelo econômico agrário-exportador, não havia por parte do Estado, uma política explícita que indicasse uma preocupação com a saúde da população e, conseqüentemente, com mão de obra de Enfermagem qualificada. (GERMANO, 1993 p. 143)

A partir da década de 1920, a configuração de uma crise econômica demandou do Estado respostas novas e amplas, incluindo a esfera da assistência à saúde no país, onde foi instituído o Departamento Nacional de Saúde Pública em 1922, e então criada a Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), anexa ao “Hospital Geral de Assistência” desse Departamento, que foi considerada a primeira Escola de Enfermagem no Brasil, sendo o corpo administrativo e docente compostos por Enfermeiras.

---

<sup>7</sup> Ao demonstrar durante a Guerra da Criméia a importância do cuidado sistematizado, a fundadora da enfermagem moderna, Miss Nightingale, abria um capítulo ímpar na história da humanidade. Reconhecida historicamente, a mais celebre enfermeira não apenas profissionalizou a ação do cuidado, mas também permitiu que mulheres de todo o mundo pudessem sair dos recônditos que as aprisionavam à vida doméstica, bem como de uma secular dependência que as condicionavam, subservientes, ao universo masculino de trabalho. (OGUISSO, 2007, p. 177)

Em 1926, essa instituição passa a denominar-se Escola de Enfermeiras “Dona Anna Nery” e, em 1931, por força do Decreto nº 20.109/31, é elevada à categoria de escola padrão, para a equiparação das escolas de Enfermagem existentes ou a serem criadas no Brasil (GERMANO, 1993; PAIXÃO, 1979).

A cidade do Rio de Janeiro foi o palco das ações empreendidas por médicos brasileiros e enfermeiras de uma missão norte-americana, que visavam à construção dos emblemas e sinais de distinção, relativos à profissão de Enfermagem. Moreira (1999) menciona a criação da escola como:

A criação de uma escola e a delimitação de um campo de prática profissional constituíram os pré-requisitos necessários para que fossem retirados do cenário público os visitantes de saúde — agentes ‘leigos’ que assistiam à população com conhecimento empírico, sem organização e controle formais —, regulamentando-se, ao mesmo tempo, a enfermagem como profissão estratégica na organização sanitária da cidade. (MOREIRA, 1999)

Para implantação e funcionamento dessa escola, na época vinculada ao Departamento Nacional de Saúde Pública, então dirigida por Carlos Chagas, a Fundação Rockefeller enviou para o Brasil nove enfermeiras americanas, descritas anteriormente como missionárias, objetivando a estruturação do serviço de Enfermagem de Saúde Pública, no Rio de Janeiro. Estas enfermeiras tanto organizaram as escolas, quanto formaram as primeiras professoras.

Neste contexto histórico, a partir dessas medidas instauradas, a Enfermagem moderna se implanta no Brasil, sob a égide da Saúde Pública, através do processo de transposição do modelo americano de ensino e trabalho para a América Latina. Analisando-se o primeiro currículo da Escola de Enfermagem Ana Néri, vigente no Brasil a partir de 1923, destacam-se, principalmente, as disciplinas de cunho preventivo, compatível, portanto, com o objetivo da escola, que seria de formar enfermeiros de saúde pública; contraditoriamente às exigências para a formação, na qual eram exigidos das alunas, oito horas diárias de trabalho no Hospital Geral de Assistência do DNSP (SANTOS, 2006).

Nesse estudo, desenvolvido por Santos (2006) ficaram claramente explicitadas as marcas higienistas que influenciariam a Enfermagem nas décadas seguintes. Mostrou ainda que essa profissão era constituída majoritariamente por mulheres e que tinham sofrido alterações de cunho social e econômico ao longo do desenvolvimento profissional em enfermagem.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Geovanini (2002, p. 314) elucida o status que os profissionais de Enfermagem desfrutavam na sociedade. Esta discussão não se faz presente no escopo desta pesquisa, mas dada a relevância do tema para a profissão a ser caracterizada, pertinente se faz a transcrição de parte de sua visão:

A Escola Ana Néri, fundada em 1923, foi a primeira no Brasil a ministrar o ensino sistematizado de Enfermagem baseado no modelo nightingaleano, como descrito anteriormente, a cargo das enfermeiras americanas, e foi pioneira também na exigência de escolaridade mínima para ingresso: curso normal ou equivalente. Ainda, de acordo com Padilha, Nazário e Moreira (1997), havia uma desvalorização da profissão de enfermeira no Brasil no início do século passado.

Na criação do Serviço de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, em 1922, uma das organizadoras evitou em seu discurso utilizar a palavra “enfermeira”, preferindo o termo “*nurse*”, ao se referir às profissionais formadas sob sua supervisão, tentando assim diferenciá-las. O termo não teve a aderência esperada, prevalecendo as formas de denominação diferencial com a enfermeira de alto padrão ou diplomada, as quais indicavam uma categoria diferente de profissionais, com uma formação mais exigente. (PADILHA, NAZÁRIO, MOREIRA, 1997)

O ensino de Enfermagem, conforme expusemos aqui, só se consolidou a partir do desenvolvimento industrial e o desenvolvimento dos hospitais, reitera-se apesar de sua institucionalização na década de 1920. Dados produzidos durante a caracterização dos cursos superiores de Enfermagem revelam a importância dada pelo Estado na década de 1940, influenciado pela aceleração do processo de fortalecimento da industrialização, quando através da Lei nº 775 de 6 de agosto de 1949, foi proposto a ampliação do número de escolas e tornando obrigatória a existência do ensino de Enfermagem em todas as universidades ou sede de faculdades de medicina, além de dar ênfase curricular no estudo clínico, hospitalar, atendendo às necessidades da época (GERMANO, 1993).

A normatização dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, influenciou a formação de Enfermeiras no Brasil, reafirmando assim, a profissão no sistema educacional universitário, estabelecendo-se como pré-requisito para ingresso neste, o curso secundário completo ou equivalente.

Logo em seguida, por meio da reforma Universitária ocorrida em 1968, foi agregado ao Ensino Superior diretrizes de modernização e ampliação, revisando os currículos mínimos, com embate direto no Ensino de Enfermagem, formalizado diretamente pelo Parecer 163/72 e Resolução 4/72

---

“Em sua maioria pessimistas, as conclusões nos levam a crer que o enfermeiro não desfruta do reconhecimento social como categoria prestadora de serviço importante para a sociedade. Isso porque ele foge à aparição pública como executor direto ou indireto de mais de 50% dos serviços prestados no atendimento aos doentes. Ele não participa como referência de destaque nos relatórios e avaliações públicas dos serviços de saúde prestados à população. Uma vez acomodado, sem ambição e apragmático aos processos valorativos da sociedade, ele permanece como elemento secundário nas estratificações sociais.

No entanto, a ideia de que as enfermeiras são profissionais de baixa qualificação ainda permanece arraigada às questões de divisão prática, exercida pelos profissionais diplomados no Ensino Superior e por profissionais que atuam após obterem certificação a nível médio, ou seja, curso técnico profissionalizante em enfermagem.

### **2.3 A formação para o exercício docente em Enfermagem**

Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideias e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana (NÓVOA, 2007, p. 09).

No tocante ao aprimoramento profissional da enfermagem, para exercer a função docente e atuar no Ensino Superior, este sofreu diretamente influência social e política no decorrer do século passado.

Não há como desvencilhar da história da Enfermagem no Brasil, no tocante ao atendimento à necessidade de organização social e política da enfermagem, a fundação da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), nomenclatura atual, uma vez que sofreu mudanças nominais ao longo de sua história. Foi inicialmente criada em 1926, com atividades exercidas até os dias atuais tendo o objetivo de promover cientificamente a profissão de enfermagem.

Esta associação, citada por Germano (1993), mobilizou-se para:

A regulamentação do exercício da enfermagem e equiparação das escolas (1931), a organização do Serviço de Enfermagem da Diretoria Nacional de Saúde e Assistência Médico-Social (1935); a criação do ensino do nível médio na década de 30; a aprovação da Lei 775/49 que regulamentou o ensino de enfermagem em todo país; o registro da ABEn como entidade de utilidade pública (1952) as leis do Exercício Profissional (1955 e 1986); a criação da carreira do enfermeiro e do auxiliar de enfermagem, além da inclusão do primeiro no nível técnico-científico do Plano de Classificação de Cargos (1960); a criação dos Conselhos Federal e Regionais de Enfermagem (1973) (GERMANO, 1993 p.21).

Ainda, a ABEn, como entidade engajada no processo de luta e reconhecimento profissional da Enfermagem, desencadeia por meio de Seminários Nacionais e Regionais debates sobre perfil e competência de Enfermeiros, propostas de estruturação de currículos mínimos de Enfermagem, entre outras atividades correlatas.

Recorremos aqui, por insuficiência de dados relacionados à profissão docente em enfermagem, à caracterização do Ensino Superior de modo geral, pela vertente de análise dos professores que neste espaço atuam.

Sendo assim, Masetto (2012, p. 15) diz que quanto às exigências para o exercício docente, pouco se modificou nas últimas décadas, prevalecendo o domínio de conteúdo em determinadas áreas e experiência profissional correlata:

Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa fosse, então, um investimento em ação, praticamente eram exigidos do candidato a professor de Ensino Superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. A partir da década de 1980, além do bacharelado, as universidades passaram a exigir cursos de especialização na área. Atualmente, exige-se mestrado e doutorado (MASETTO, 2012, p.15).

Ainda, amplia esta questão, incluindo na discussão crenças arraigadas ao ofício docente, que até pouco tempo eram inquestionáveis, como: "quem sabe, automaticamente sabe ensinar". Nas últimas décadas, permaneceu também o conceito de que ensinar "significava ministrar aulas expositivas ou palestras a respeito de determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar na prática como se fazia – e isso qualquer profissional sabe fazer" (MASETTO, 2012, p.15).

Dada a evolução do ofício na atualidade, o autor esclarece sobre a conscientização dos docentes que atuam no Ensino Superior:

O papel de docente do Ensino Superior, como exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, de mestre ou doutor, ou apenas o exercício de uma profissão. Exige tudo isso e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam. Esse é seu ofício e compromisso. Para se desempenhar bem esse papel, o professor precisa de formação pedagógica (MASETTO, 2012, p.15).

Conhecer a realidade da Educação em Enfermagem no Brasil, bem como sua trajetória, tendências e as contradições que a perpassam é fator imprescindível para se estabelecer um estudo acerca da constituição dos Enfermeiros-professores.

Muitos são os caminhos que permitirão tal compreensão, por onde começar e que trajetórias históricas perpassar, constitui-se tarefa árdua, delicada e ao mesmo tempo prazerosa.

No intuito de reconhecer as trilhas imbricadas na trajetória da educação formal em Enfermagem, recorreremos à compreensão de dois pilares neste campo profissional: as legislações e os processos de formação docente. Para um direcionamento não temporal, porém linear, recorreremos aos estudos de Haddad (2006), que compreendem as seguintes vertentes:

- 1-Diretrizes Curriculares nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem,
- 2-Documentos emanados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC),
- 3-Dados do Censo da Educação Superior (possibilitam compreender a situação dos cursos no País, com seus desequilíbrios regionais, permitindo levar em conta estes cenários na interpretação dos resultados do exame) (HADDAD, 2006, p. 36).

Portanto, analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem<sup>9</sup>, encontramos princípios, fundamentos, condições e procedimentos de formação de Enfermeiros, para aplicação em âmbito Nacional no desenvolvimento dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Enfermagem das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

No que tange a formação profissional, a referida legislação dispõe sobre o perfil dos egressos, se constituindo em aptos a atuarem como Enfermeiros generalistas, humanos, críticos e reflexivos, e ou Enfermeiros licenciados, como disposto na alínea II do Art.3: “Enfermeiro com licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem.”

Atualmente, os cursos Superiores de Enfermagem oferecem como opção a modalidade de Bacharelado em Enfermagem e a opção pela Licenciatura vem se minimizando gradativamente nas Instituições de Ensino Superior pelo país, consideramos que tais dados a nível nacional demandariam tempo e desgaste desnecessários nesta pesquisa.

Assim, demonstramos a seguir (quadro 3) a oferta de cursos de Enfermagem nas principais escolas de Ensino Superior, situadas em Belo Horizonte – Minas Gerais, por ser a cidade onde se localiza a escola envolvida nesta pesquisa.

---

<sup>9</sup> CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de Novembro de 2001. Seção 1, p. 37.

**Quadro 3: Escolas que ofertam o curso superior em Enfermagem na cidade de Belo Horizonte**

<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Esfera</b>	<b>Curso Oferecido</b>
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BELO HORIZONTE – UNI BH	Privada	Bacharelado
CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IZABELA HENDRIX	Privada	Bacharelado
CENTRO UNIVERSITÁRIO NEWTON PAIVA	Privada	Bacharelado
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA	Privada	Bacharelado
FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS DE MINAS GERAIS	Privada	Bacharelado
FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ	Privada	Bacharelado
FACULDADE PITÁGORAS	Privada	Bacharelado
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATOLICA DE MINAS GERAIS	Privada	Bacharelado
UNIFENAS	Privada	Bacharelado
UNINCOR	Privada	Bacharelado
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	Pública	Bacharelado
UNIVERSIDADE FUMEC	Privada	Bacharelado
UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	Privada	Bacharelado

**Fonte: COREN-MG (2013).**

Por fim, Waldow (2005 p. 31) ao referir-se às competências necessárias aos enfermeiros-professores, afirma que “todo profissional deveria ser dotado de habilidades de pensamento crítico”, sendo estas habilidades, nem sempre adquiridas durante o período de formação, porém, podendo ser desenvolvidas no campo profissional docente, desde que haja interesse tanto por parte dos enfermeiros-professores quanto das Instituições de ensino. Ainda, relata que tais competências incluem tomadas de decisões, que auxiliarão tanto o enfermeiro no campo prático profissional, quanto o docente de enfermagem, no tocante à:

Identificar e definir problemas e necessidades de forma acurada, realizar as melhores escolhas entre uma infinidade de soluções alternativas, implementar de forma segura os planos, tratamento e procedimentos, escolher as melhores abordagens para cada paciente, administrar ações junto à equipe de enfermagem e avaliar a eficácia das ações (WALDOW, 2005, p. 31).

## PARTE III

### 2. O Ensino Superior: os professores e o cenário de atuação público e privado no Brasil

Nesta sessão, aspectos relevantes ao Ensino Superior, no que tangem as esferas públicas e privadas serão abordados, bem como o panorama dos docentes em exercício profissional no Brasil e no Estado de Minas Gerais, no sentido de uma melhor compreensão do campo de pesquisa analisado, reitera-se uma Instituição Privada de Ensino Superior, do tipo Universidade, localizada na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais.

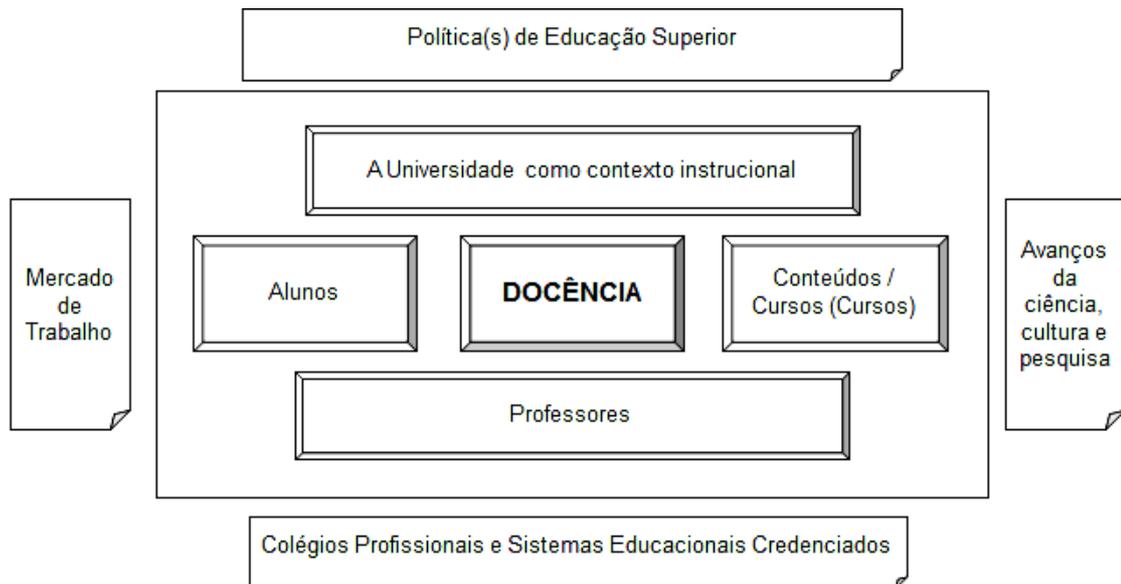
Percebemos que a docência exercida no Ensino Superior tem se modificado ao longo dos anos, e uma das exigências que se evidenciam é a atitude docente perante aos alunos, principalmente na coesão entre o que é exigido e o que o professor realmente faz. Assim, Masetto (2012) afirma que:

A atitude do professor está mudando: do especialista que ensina o profissional da aprendizagem, que incentiva e motiva o aprendiz, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas como uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos (MASETTO, 2012 p. 29).

Entendemos que a compreensão da docência no Ensino Superior depende de vários fatores, entre eles os estímulos e incentivos ao desenvolvimento profissional. Destaca-se aqui o ambiente Institucional, ou seja, as condições disponibilizadas para o aprimoramento profissional dos docentes. Pereira (2006 p. 49) refere-se a vertentes que permeiam a formação do professor no Brasil, dentre elas, defende que a reflexão acerca da “compreensão de que a formação desse profissional não termina com sua diplomação na agência formadora, mas completa-se em serviço”, e ressalta ainda que a formação do professor “começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda a vida profissional”.

Zabalza (2005) analisa o ensino universitário e seus atores, e afirma que tais estudos se tornam complexos, dada suas dimensões e as relações existentes entre os professores. Para o autor, um melhor entendimento da docência universitária se dá através da compreensão do seguinte modelo (figura 1):

**Figura 1: Modelo de análise do Ensino Superior.**



Fonte: ZABALZA, 2005, p. 09. Adaptado pelo autor

Pormenorizando, o modelo acima pode ser entendido como um espaço de tomada de decisões formativas, que envolvem referências internas e externas.

Assim, os espaços de referência externos são aqueles caracterizados pelas intervenções que refletem diretamente na Universidade e se concretizam por meio:

- Da política,
- Do mercado de trabalho,
- Dos avanços da ciência, cultura e pesquisa e
- Através dos próprios sistemas educacionais.

Os espaços internos são relacionados ao “mundo universitário” em si, tendo seus representantes:

- A Universidade,
- Os professores,
- Os alunos e
- Os cursos e conteúdos oferecidos.

Nesse sentido apresentaremos os tipos de Instituições de Ensino Superior no Brasil e suas características quanto ao desenvolvimento exigido para o exercício profissional docente.

Segundo a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, as Instituições de Educação Superior, segundo a organização acadêmica, são classificadas como: Faculdades, Centros Universitários, Universidades, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

e Centros Federais de Educação Tecnológica. Pormenorizando (quadro 4), compete às Instituições seguir as caracterizações, por tipo:

**Quadro 4: Instituições de Educação Superior, segundo a organização acadêmica**

Faculdades	As faculdades incluem institutos e organizações equiparadas, nos termos do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.
Centros Universitários	Os centros universitários são instituições de Ensino Superior pluricurriculares que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecido a comunidade escolar. São requisitos de atendimento por essas instituições: I – um quinto do corpo docente em regime de tempo integral; e II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006).
Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFs) são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. No âmbito da educação superior, equiparam-se às universidades federais para efeitos regulatórios (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008).
Centros Federais de Educação Tecnológica	Os centros federais de educação tecnológica (Cefets) têm por finalidade formar e qualificar profissionais no âmbito da educação profissional e tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, bem como realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional, oferecendo mecanismos para a educação continuada (Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004). Conforme a Portaria Normativa nº 40, para efeitos regulatórios, os Cefets equiparam-se aos centros universitários.
Universidades	As universidades são instituições pluricurriculares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático de temas e problemas mais relevantes tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

**Fonte: INEP (2012). Adaptado pelo autor.**

A Instituição pesquisada neste estudo merece destaque quando submetemos à comparação entre o quantitativo disponível entre Ensino Superior privado e Ensino Superior público. Analisando os dados fornecidos pelo INEP (2011), as Instituições do tipo Universidade no Brasil são em sua maioria ligadas ao ensino público, como demonstrado na tabela 1:

**Tabela 1: Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil e em Minas Gerais**

Tipo de Instituição	Brasil			Minas Gerais		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
<b>Universidades</b>	<b>190</b>	<b>102</b>	<b>88</b>	<b>22</b>	<b>13</b>	<b>9</b>
Centros Universitários	131	7	124	16	0	16
Faculdades	2.004	135	1.869	311	9	302
IF e CEFET	40	40	0	6	6	0
<b>Total</b>	<b>2.365</b>	<b>284</b>	<b>2.081</b>	<b>355</b>	<b>28</b>	<b>327</b>

Fonte: Censo da Educação Superior, INEP 2011

No tocante aos professores que atuam no Ensino Superior, Zabalza (2005) cita que os anos de estudos, associados aos diplomas e títulos conquistados por estes sujeitos, constituem caminhos para a compreensão das condições de exercer a docência, além de indicarem meios de reafirmação da carreira profissional.

Assim, apresentamos a seguir (tabela 2) o panorama das especializações entre os docentes:

**Tabela 2: Número de professores que atuam no Ensino Superior no Brasil, por titulação.**

Titulação	Qtd.	%
Sem Graduação	43	0,01%
Graduação	16.956	4,48%
Especialização	105.310	27,84%
Mestrado	145.023	38,34%
Doutorado	110.925	29,33%
<b>Total</b>	<b>378.257</b>	<b>100%</b>

Fonte: Censo da Educação Superior, INEP 2011

Na tabela 2 percebemos que existem predominantemente professores mestres (38,34%), seguidos pelos professores doutores (29,33). Essa percepção é debatida nos estudos de Masetto (2012, p. 199) quando questiona: “afinal, onde e como desenvolver a formação pedagógica” do professor universitário? Ainda, a premissa da formação docente a partir dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* deveria dar conta da formação de pesquisadores e docentes, porém, observa-se:

A realidade desses cursos diz que a formação do pesquisador é muito bem trabalhada, o que é necessário, inclusive, para a formação docente. Mas a pesquisa volta-se, como é de se esperar, para o aprofundamento de conteúdos e de descobertas de aspectos inéditos de determinada área do conhecimento ou de tecnologias novas. O mestre ou doutor sai da pós-graduação com mais domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar (MASSETTO, 2012 p. 200).

Outra perspectiva a ser analisada é o contingente de professores atuando no Ensino Superior com a formação obtida nas especializações *lato sensu* (27,84%), e aqueles que permaneceram apenas com graduação (4,48%) ou sem ao menos, curso de graduação (0,01). Esses professores merecem destaque na descoberta de suas trajetórias, uma vez que a permanência neste espaço de atuação se torna cada dia mais acirrada e as disputas pelas vagas exigem a qualificação consubstanciada na legislação brasileira (já citada neste trabalho), porém não sendo foco nesta pesquisa.

No Estado de Minas Gerais, o panorama se assemelha ao escopo docente no Brasil, com pequena inversão na formação de mestres, doutores e especialistas (tabela 3).

**Tabela 3: Número de professores por Titulação – Minas Gerais**

Titulação	Qtd.	%
Sem Graduação	1	0,002%
Graduação	1.469	3,47%
Especialização	12.761	30,11%
Mestrado	16.412	38,73%
Doutorado	11.734	27,69%
<b>Total</b>	<b>42.377</b>	<b>100%</b>

Fonte: Censo da Educação Superior, INEP 2011

Ainda, no Estado de Minas Gerais, os professores atuam nos seguintes espaços Institucionais (tabela 4):

**Tabela 4: Número de professores por Tipo de Instituição - Minas Gerais**

Tipo de Instituição	Qtd.	%
Pública	15.098	35,63%
Privada	27.279	64,37%
<b>Total</b>	<b>42.377</b>	<b>100%</b>

Fonte: Censo da Educação Superior, INEP 2011

Percebemos que a grande maioria dos professores atua no Ensino Superior privado, resultado este que se justifica pelo grande número de Instituições de Ensino privadas no Estado. Optamos então, por fragmentar os espaços de atuação desses sujeitos, a partir das especialidades divulgadas (tabela 5), encontrando:

**Tabela 5: Número de professores Sem Graduação por tipo de Instituição de Ensino**

Sem Graduação	Qtd.	%
Pública	0	0,00%
Privada	1	100,00%
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>100%</b>

Fonte: Censo da Educação Superior, INEP 2011

Apesar de apenas 01 professor ter sido atribuído pelo INEP (2011) exercendo o ofício docente no Ensino Superior sem o curso de graduação, optamos por apresentá-lo aqui e destacar que não encontramos subsídios literários que fomentassem tal situação. Já quanto aos docentes apenas com graduação relatada, encontramos um número baixo em relação ao total, porém, permanecem em grande parte no ensino público, como demonstrado na tabela 6:

**Tabela 6: Número de professores com Graduação por tipo de Instituição de Ensino**

Graduação	Qtd.	%
Pública	946	64,40%
Privada	523	35,60%
<b>Total</b>	<b>1.469</b>	<b>100%</b>

Fonte: Censo da Educação Superior, INEP 2011

Nesta sequência de demonstração da titulação docente e seus respectivos espaços de atuação, encontramos discrepância junto aos professores especialistas, aqueles com titulação obtida a partir dos cursos *lato sensu*.

Percebemos que a maioria esmagadora atua no setor privado de ensino (tabela 7), e acreditamos que este fato justifica-se pela remuneração docente de acordo com a titulação apresentada. Ao obterem o quantitativo de professores mestres e doutores exigidos legalmente, as Instituições de Ensino Superior – visualizamos a maioria Instituições Privadas – contratam professores com menor custo, ou seja, obtém lucro a partir desse professorado sem a preparação fundamentada na pós-graduação *stricto sensu*.

**Tabela 7: Número de professores com Especialização por tipo de Instituição de Ensino**

<b>Especialização</b>	<b>Qtd.</b>	<b>%</b>
Pública	1.558	12,21%
Privada	11.203	87,79%
<b>Total</b>	<b>12.761</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Censo da Educação Superior, INEP 2011**

Finalizando a caracterização dos docentes universitários que atuam no Estado de Minas Gerais, percebemos a inversão dos espaços de atuação de acordo com a titulação. Notamos que os professores mestres atuam predominantemente no setor privado (tabela 8), enquanto os professores doutores atuam no setor público (tabela 9).

**Tabela 8: Número de professores com Mestrado por tipo de Instituição de Ensino**

<b>Mestrado</b>	<b>Qtd.</b>	<b>%</b>
Pública	4.270	26,02%
Privada	12.142	73,98%
<b>Total</b>	<b>16.412</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Censo da Educação Superior, INEP 2011**

**Tabela 9: Número de professores com Doutorado por tipo de Instituição de Ensino**

<b>Doutorado</b>	<b>Qtd.</b>	<b>%</b>
Pública	8.324	70,94%
Privada	3.410	29,06%
<b>Total</b>	<b>11.734</b>	<b>100%</b>

**Fonte: Censo da Educação Superior, INEP 2011**

Salientamos que a compreensão do quantitativo de professores que atuam nos cursos de graduação em enfermagem poderia auxiliar na compreensão da dimensão deste público distinto, além dos impactos associados ao ofício docente. Porém, não foi possível obter tais dados, uma vez que as estatísticas fornecidas pelo INEP não subdividem os professores por áreas (cursos de atuação).

Entendemos também que tal levantamento não mudaria a relevância presumida nos objetivos propostos deste estudo. Ressaltamos que a apresentação dos docentes entrevistados se dará no percurso metodológico, ressalta-se, momento oportuno de apresentação desses sujeitos, alinhado aos métodos escolhidos nesta pesquisa.

## CAPÍTULO III

### 3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Na medida em que a realidade é multifacetada, a categoria “verdade” funciona apenas como um limite e uma orientação operatória, só se podendo produzir aproximações.

Teresa Duarte, 2009.

Entendemos que a metodologia se constitui no caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Minayo (2010, p.14) afirma que “a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem da realidade (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)”.

A partir deste entendimento, abordamos neste capítulo a trajetória metodológica percorrida durante a realização desta pesquisa, para obter respostas às indagações e questionamentos centrais deste estudo.

#### 3.1 A abordagem metodológica e sua finalidade

A busca de dados se constitui em inúmeras possibilidades de direções, frente aos avanços científicos no campo da metodologia. O contato com diversos autores permitiu-nos escolher para esta pesquisa a abordagem qualitativa de pesquisa social. André e Lüdke (1986), explicam que este tipo de pesquisa se desenvolve numa situação natural, sendo rica em dados descritivos, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada. Pode-se ainda caracterizá-la como de cunho prioritariamente qualitativo, pois privilegiamos o relato oral de professores, levando em conta seus diferentes percursos e tempos de docência. Este tipo de abordagem possibilitou conhecer o presente e o passado desses sujeitos e suas experiências, tanto no campo da enfermagem, quanto no da docência.

Os estudos de Minayo (2010) compreendem a metodologia qualitativa como aquela que:

Responde a questões muito particulares [...] se ocupa com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada por semelhantes (MINAYO, 2010, p. 21).

Ao abordar a metodologia de pesquisa qualitativa, necessário se faz ainda contextualizá-la, pois compreendemos a pesquisa social como um trabalho baseado em conceitos, proposições, hipóteses, métodos e técnicas. Para Minayo (2010, p. 26) o ciclo de pesquisa é um “peculiar processo de trabalho em espiral que começa com uma pergunta e termina com uma resposta ou um produto”, que por sua vez originará futuras novas interrogações.

Ainda, quanto à sua finalidade, esta pesquisa tem um caráter descritivo na apresentação dos relatos, possibilitando a compreensão do desenvolvimento profissional docente e o estabelecimento de relações entre as variáveis delimitadas na trajetória metodológica. Este recurso, segundo Gil (1991), caracteriza-se também pelo uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, como questionários e entrevistas com roteiro semiestruturado, assumindo em geral, a forma de levantamento de dados.

Bogdan & Biklen (1994) consideraram a metodologia descritiva como aquela que se atém à abordagem das situações observadas, sendo minuciosa e os fatos considerados importantes. Nada deve escapar à avaliação do pesquisador, incorporando ao ambiente natural do sujeito a ser entrevistado o seu próprio contexto.

### **3.2 Objeto de estudo: critérios e fases de seleção.**

#### **1ª fase: Identificação dos professores<sup>10</sup>**

Para responder aos questionamentos propostos, lançamos mão de recursos trazidos pela metodologia científica, engendrados, com a finalidade de manter o rigor dos métodos e a validação científica.

Num primeiro momento, procedemos à identificação dos professores de um Curso Superior em Enfermagem, vinculado a uma Instituição de Ensino Superior Privada, localizada na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais.

Esta identificação foi possível através de um levantamento fornecido pela coordenadora do curso, onde constavam 31 professores, sua situação funcional (afastados, em exercício da docência ou exercendo a função de coordenação de curso), titulação máxima, curso de graduação realizado e o tipo de contrato, conforme apresentado na tabela 10:

---

<sup>10</sup>Ressalta-se que não distinguiremos gênero entre os professores, uma vez que participaram das entrevistas professores e professoras, também usaremos as iniciais EP (Enfermeiros - Professores) no intuito de resguardar as identidades dos entrevistados.

**Tabela 10: Professores do Curso de Enfermagem em análise**

Professores	Atuação	Titulação	Formação	Tipo de Contrato
EP 01	Docente	Mestre	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 02	Docente	Mestre	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 03	Docente	Especialista	Enfermagem	Prazo Determinado (Temporário)
EP 04	Docente	Mestre	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 05	Coordenador	Mestre	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 06	Docente	Especialista	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 07	Docente	Especialista	Enfermagem	Prazo Determinado (Temporário)
EP 08	Docente	Mestre	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 09	Docente	Mestre	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 10	Docente	Mestre	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 11	Docente	Mestre	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 12	Docente	Mestre	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 13	Docente	Mestre	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 14	Docente	Especialista	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 15	Docente	Doutor	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 16	Docente	Doutor	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 17	Coordenador	Mestre	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 18	Docente	Mestre	Pedagogia	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 19	Docente	Mestre	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 20	Docente	Mestre	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 21	Docente	Mestre	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 22	Afastado	Mestre	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 23	Docente	Mestre	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 24	Docente	Especialista	Administração	Prazo Indeterminado
EP 25	Docente	Doutor	Enfermagem	Prazo Determinado (Temporário)
EP 26	Docente	Especialista	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 27	Docente	Especialista	Enfermagem	Prazo Determinado (Temporário)
EP 28	Coordenador	Mestre	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 29	Docente	Mestre	Enfermagem	Prazo Indeterminado (Com Concurso)
EP 30	Docente	Mestre	Enfermagem	Prazo Determinado (Temporário)
EP 31	Docente	Especialista	Enfermagem	Prazo Determinado (Temporário)

**Fonte: Dados da Pesquisa – 2012**

De posse dos dados fornecidos, realizaram-se as seguintes exclusões:

- 01 professor, que se encontrava em afastamento médico na ocasião,
- 06 professores que exerciam a docência em regime de contrato temporário, através de prazo determinado, por não apresentarem vinculação docente através de concurso específico da Instituição,
- 02 professores por não serem enfermeiros e por fim,
- 03 professores, que, à época da seleção, estavam exercendo a função de coordenação de curso, na unidade pesquisada e em outros *campi* da mesma Instituição.

Assim, restaram 19 professores elegíveis para a fase seguinte de seleção da pesquisa.

## **2ª Fase: seleção dos professores participantes**

Optamos por realizar um levantamento mais detalhado acerca dos EP por meio de um formulário estruturado (apêndice 01) que foi aplicado aos 19 professores selecionados na fase anterior.

Neste formulário pretendeu-se averiguar e compreender a trajetória docente no Curso de Graduação em Enfermagem pesquisado, em toda a sua complexidade e no contexto natural, com o objetivo de identificar e descrever como se processou a preparação para ingresso na carreira docente.

Tais formulários foram enviados por e-mail aos professores. Aqueles que não responderam, foram contatados pessoalmente durante os intervalos das aulas, no período de outubro a novembro de 2012, tendo sido obtida resposta de 10 professores. Os demais não foram encontrados nos dias de visita à Universidade, por problemas pessoais não puderam responder ou não tiveram interesse em participar da pesquisa. A seleção dos EP, objetos deste estudo se deu a partir das informações sobre o tempo de exercício profissional na docência, em anos de carreira, enquanto professores.

Este recorte temporal se apoia em Huberman (2007) que estabelece diferentes fases ou estágios no ciclo de vida profissional docente, conforme foi explicado no capítulo II, sendo eles:

- 01 a 03 anos de carreira: entrada no campo, tateamento profissional,
- 04 a 06 anos: período de formação identitária dos professores,
- 8 e 10 anos: período de estabilização e consolidação de um repertório pedagógico e,
- Ainda, os professores que se encontram com experiência docente compreendida entre 07 e 25 anos, se veem num período em que ocorrem diversificações, na qual aparecem diversos fatores que o levam ao questionamento de suas ações, enquanto profissionais, remetendo-os aos seus próprios fazeres.

Assim, dos 10 professores que responderam aos formulários, foram escolhidos somente aqueles que apresentavam tempo de docência superior a 10 anos de docência no ensino superior. Posteriormente foram convidados a participar de uma entrevista baseada em um roteiro semiestruturado (apêndice 2). Estes professores, em um total de 07, são apresentados a seguir (tabela 11):

**Tabela 11: Apresentação dos professores entrevistados**

Professores	Codínomes
EP 01	EP 01
EP 06	EP 02
EP 14	EP 03
EP 15	EP 04
EP 16	EP 05
EP 19	EP 06
EP 21	EP 07

Fonte: Dados da Pesquisa – 2012

### 3ª Fase: coleta de dados

Esta pesquisa enquadra-se num estudo de caso múltiplo, buscando a compreensão do modo como os diferentes professores pesquisados se encontram ou não, preparados para o magistério no contexto profissional.

O estudo de caso múltiplo se faz possível através do entrelace dos casos, considerando os objetivos, as experiências, as devidas interações e as distintas formas de atuação na docência e no Ensino Superior.

Para Yin (2001) os estudos de caso em geral representam:

Estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real. Pode-se complementar esses estudos de casos "explanatórios" com dois outros tipos – estudos "exploratórios" e "descritivos". (YIN, 2001, p. 19)

Sobretudo, Yin (2001) afirma que o estudo de caso é um importante recurso das pesquisas em Educação. Logo, a partir do momento em que os pesquisadores se dispõem a responder questionamentos onde não são exigidos controles rígidos sobre os eventos comportamentais, focalizam eventos contemporâneos, tais como pesquisas que almejam elucidar “como” e “por que” acontecimentos ou trajetórias se constituíram se justificam aos recursos delineados nos estudos de caso.

Questões do tipo "como" e "por que" são mais explanatórias, e é provável que levem ao uso de estudos de casos, pesquisas históricas e experimentos como estratégias de pesquisa escolhidas. Isso se deve ao fato de que tais questões lidam com ligações operacionais que necessitam serem traçadas ao longo do tempo, em vez de serem encaradas como meras repetições ou incidências (YIN, 2001, p. 19).

Minayo (2010, p. 164) descreve o estudo de caso como “utilização de uma estratégia de investigação qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto, as relações e as percepções a respeito da situação, fenômeno ou episódio em questão”. Ainda, concordamos com Minayo (2010) no entendimento de que o estudo de caso poderá ser utilizado para gerar conhecimento sobre características significativas de eventos vivenciados, tais como intervenções e processos de mudança.

Nesta pesquisa, a escolha do estudo de caso múltiplo como estratégia metodológica almejou evidenciar as ligações causais entre situações da vida real, mais precisamente, o contexto em que se constitui ou constituiu a carreira docente na trajetória dos EP pesquisados.

### **3.3 Instrumentos de coleta de dados**

Para Brandão (2003) captar os dados em uma pesquisa científica se torna possível através de técnicas variadas e muitas vezes combinadas entre si, como análise de documentos, entrevistas e conversas gravadas. Afirma ainda, que:

Não é somente levando em conta os documentos de fontes primárias ou secundárias que se pode somar material para objetivamente reconstruir uma história social de uma comunidade. Ela também pode ser escrita por meio do que dizem as pessoas sobre ela, no seu todo, ou sobre um de seus momentos (BRANDÃO, 2003 p. 243).

Apresentamos, a seguir, os métodos utilizados para obtenção dos dados deste estudo.

#### **3.3.1 As entrevistas**

A entrevista foi considerada, nesta pesquisa, importante instrumento de coleta de dados sobre o processo de formação, trajetória profissional e caracterização da identidade docente dos atores escolhidos.

No decorrer das entrevistas, buscamos desenvolver e praticar a capacidade de ouvir atentamente e estimular o fluxo espontâneo e natural das informações, respeitando a cultura e os valores de cada um dos entrevistados. Buscamos um clima de confiança, para que cada professor se sentisse à vontade para se expressar, conforme sugerido por André & Lüdke (1986).

Ao escolher a entrevista como instrumento de coleta de dados, buscamos ampliar e identificar através da narrativa dos professores, orientados por um roteiro semiestruturado,

maior detalhamento de informações sobre a prática docente, em seu processo de formação inicial e trajetória de cada um dos EP.

Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada é aquela que:

“(...) parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Dessa forma, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p.146).

As entrevistas foram gravadas, com a devida autorização dos professores, posteriormente transcritas e por fim, analisadas. Foi solicitado a cada entrevistado que assinasse um "Termo de consentimento livre e esclarecido" (apêndice 3), com fins éticos, científicos e culturais, sendo preservada a sua integridade e sigilo.

Destacamos que esta pesquisa respeitou, durante todo o processo de sua execução, as diretrizes e normas que regulamentam a pesquisa envolvendo seres humanos, conforme Resolução nº. 196/96 do CNS - Conselho Nacional de Saúde, acontecendo somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisas, consubstanciado através do CNAAE nº 05735312.1.00005137. (anexo 01)

### **3.4 A análise dos dados**

Analisar dados a partir das leituras de relatos, segundo Queiroz (1991), significa decompor um texto, fragmentá-lo em seus elementos fundamentais, isto é, separar claramente os diversos componentes, recortá-los, a fim de se utilizar, somente, o que é compatível com a síntese que se busca.

Considerando a peculiaridade desta fase da pesquisa, Huberman (2007, p. 46) afirma que "não se pode integrar as pessoas num mesmo grupo sem primeiro estudar os seus antecedentes, isto é, a sua história pessoal, bem com a história do meio em que se movem".

Assim, para Bardin (1977), a análise de dados tem como principal objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. Essa representação é considerada como rubricas ou classes, as quais são reunidas um grupo de elementos sob um título genérico, agrupando os caracteres comuns, classificando-os em categorias, e identificando o que tem em comum.

### 3.5 Categorias de análise

Logo, como forma de agrupamento dos dados, categorizamos os relatos da seguinte forma:

- A opção pelo Curso de Enfermagem: objetivamos compreender entre os entrevistados como se processou esta escolha, bem como as influências que predominaram nesta fase.
- Trajetórias percorridas na profissão de Enfermagem: buscamos compreender a trajetória profissional em enfermagem, profissão esta, escolhida anteriormente à docência, entre os sujeitos envolvidos.
- Trajetórias percorridas na profissão docente: esta opção de categorização teve o intuito de revelar se houve ou não preparação para o ofício docente, bem como a formação inicial e continuada, e ainda, elucidar as estratégias desenvolvidas pelos enfermeiros no ofício docente.
- Relações imbricadas entre a profissão de enfermagem e a profissão docente,
- Identidade Profissional: almejou-se identificar traços que permitissem revelar a identidade desses profissionais, buscando sinais do perfil identitário entre os atores em análise.

Lançamos mão de outro instrumento para fundamentação e análise de dados, através dos documentos relacionados aos cursos superiores no Brasil e em Minas Gerais, distinguindo os espaços públicos e privados de atuação docente, para caracterizar o campo no qual estão inseridos os docentes pesquisados.

Por fim, foi necessário contextualizar o cenário atual no campo da docência em Enfermagem, no tocante aos dados relacionados ao quantitativo de professores e suas especializações no Brasil e no Estado de Minas Gerais, divulgados através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Também, recorreremos a informações disponibilizadas pelo Conselho Regional de Enfermagem de Minas Gerais (CORENMG), que auxiliaram na compreensão dos pressupostos levantados anteriormente.

### 3.6 Limitações do estudo

Durante a fase de delineamento metodológico, dentre tantos recursos disponíveis, percebemos que, apesar da sobreposição de métodos para validar cientificamente um estudo,

nos deparamos com vantagens e limitações, ou seja, não encontramos um método que caracterizasse uma pesquisa perfeita.

Preocupados com essa questão, diversos autores se debruçam em sugerir métodos para analisar o objeto de estudo, em detrimento do chamado monométodo. Nessa perspectiva, Duarte (2009, p.3) menciona a triangulação de métodos, ou seja, “diferentes formas de combinar metodologias recorrendo a noções como as de: triangulação; métodos mistos; modelos mistos ou métodos múltiplos”. Ainda, complementa:

Estes desenvolvimentos *reflectem*, por um lado, a necessidade muitas vezes sentida de usar metodologias oriundas de diferentes tradições (métodos qualitativos e quantitativos) numa mesma investigação e, por outro, o interesse crescente no que se refere ao pluralismo metodológico e à abertura, após várias décadas em que prevaleceram as “guerras de paradigmas” (DUARTE, 2009, p. 03).

Portanto, nessa pesquisa, almejou-se compreender como se deu a formação docente entre os entrevistados, remetendo os sujeitos às lembranças do passado, a partir de situações particulares vivenciadas. Uma incessante busca literária foi realizada a fim de se estabelecer meios para a escolha de um grupo de sujeitos, com fatores de proximidade, que pudessem revelar com a maior verossimilhança os objetivos propostos.

Em seguida, concentramos esforços para realização de um levantamento documental, tanto na Instituição pesquisada, quanto em órgãos representativos da classe docente e de enfermagem, para melhor embasar a discussão dos dados obtidos ao longo da pesquisa e confecção do relatório final, esta dissertação.

Por se tratar de um estudo que aborda uma condição unilateral dos sujeitos envolvidos, optamos pela não realização da observação do cotidiano dos EP, pois, reitera-se, as informações almejadas aqui estão presentes em grande parte, na memória.

## CAPÍTULO IV

### 4. Descortinando a história: o que a pesquisa revelou acerca dos enfermeiros-professores

É por isso que insisto na necessidade de inscrever a nossa reflexão na história, de inscrever-nos na história. Não para ficar prisioneiros dela: a história não é uma fatalidade, é uma possibilidade, mas para que saibamos, a partir da consciência histórica, encontrar novos caminhos para conduzir nossa intenção de educar.

António Nóvoa, 2008.

No presente capítulo são apresentados os relatos dos EP, almejando elucidar os objetivos inicialmente traçados nesta pesquisa, ou seja, como se deu a formação inicial, as trajetórias profissionais enquanto enfermeiros e na profissão docente, além de traços identitários revelados pelos sujeitos entrevistados.

No tocante ao desenvolvimento profissional do enfermeiro, as autoras McEwen e Wills (2009 p. 28) ressaltam a necessidade de se estabelecer um compromisso social, no sentido de prestar atendimento de saúde aos pacientes nas diferentes etapas do *continuum* saúde-doença. Ainda, segundo as autoras, existe uma base de “conhecimentos em crescimento, a autoridade sobre o ensino, o serviço altruísta, um código de ética e as exigências de registro de sua prática.” Estabelecem que o debate acerca do desenvolvimento profissional na atualidade é permanente e válido, caracterizam a enfermagem como uma profissão aspirante e em evolução. Colaboram ainda no sentido de aproximação entre as profissões de enfermagem e a profissão docente, almejando compreender o profissional que atua na formação de novos profissionais:

As profissões são valorizadas porque os serviços que os profissionais executam são benéficos aos membros da sociedade. As características [profissionais] incluem: (1) uma base definida de conhecimento, (2) poder e autoridade sobre o treinamento e o ensino, (3) registro, (4) serviço altruísta, (5) código de ética, (6) socialização prolongada e (7) autonomia (MCEWEN; WILLS, 2009 p. 28).

Nóvoa (1997) disserta acerca do desenvolvimento pessoal do professor, no sentido de produzir sua carreira na docência, que se deve dar pelo desenvolvimento de um pensamento autônomo, onde o professor, inserido numa perspectiva crítico-reflexiva, obtenha meios de se desenvolver por meio de dinâmicas de autoformação participada. Logo, o professor não se constitui docente através da acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de:

Um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...] A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal (NÓVOA, 1997, p. 25).

Como elucidado no capítulo III, parte III, os cursos de formação profissional em Enfermagem no Brasil se diferenciam em vários aspectos, dentre eles, através de sua origem, advindos da formação no Ensino Superior Privado ou Público.

No tocante a essa origem, percebeu-se que 04 EP cursaram a graduação em enfermagem em Instituições Públicas de Ensino, enquanto 03 EP são egressos de Instituições de Ensino Privado (tabela 12):

**Tabela 12: Tipo de Instituição de Ensino Superior cursada pelos professores**

Tipo de Instituição	Quantidade
Pública	4
Privada	3

Fonte: Dados da Pesquisa – 2012

Ressaltamos que os EP possuem tempo de formação no Ensino Superior igual ou superior a 10 anos, conforme demonstrado na tabela 13:

**Tabela 13: Tempo de graduação dos sujeitos pesquisados**

Número de Anos	Quantidade
De 0 a 10 anos	0
De 11 a 20 anos	3
De 21 a 30 anos	2
Mais de 30 anos	2
<b>Total</b>	<b>7</b>

Fonte: Dados da Pesquisa - 2012

O tempo de graduação dos EP é um fator importante de aproximação entre os sujeitos desta pesquisa. Concordamos com Bastable (2010) que se refere aos professores como instrumentos de influência fundamental sobre a aprendizagem, responsáveis por selecionar conteúdos a serem desenvolvidos e preparar as experiências de aprendizagem dos alunos, devendo ser detentores do conhecimento, tanto sobre o conteúdo que lecionará, quanto acerca dos alunos, incluindo o meio social no qual exercem o ofício docente.

Além disto, Bastable (2010) considera contributos docentes a competência, devendo ser imaginativos, flexíveis, capazes de empregar métodos diferentes de ensino, demonstrar sólidas habilidades comunicativas, além de capacidade de motivação.

Tão importante quanto o tempo de formação superior, associado à experiência prática da profissão de enfermagem, a compreensão das especializações e titulações dos enfermeiros-professores auxilia o entendimento das trajetórias profissionais. Nesse sentido, Berardinelli, Coelho e Figueiredo (2003) salientam que quando há alguma limitação de formação, esta se reflete no campo de atuação docente, ao afirmarem:

O professor tem que ter curso de pós-graduação. No entanto encontram-se na faixa etária localizada entre 31 e 35 anos e possuem de 11 a 15 anos de formados. A maioria deles ocupa a posição de chefe de seção e poucos possuem curso de especialização (BERARDINELLI; COELHO; FIGUEIREDO, 2003, p. 97).

Analisando as titulações dos EP, percebemos que a prerrogativa das autoras acima não se faz presente entre estes sujeitos, uma vez que todos possuem especialização, 04 desses professores especialistas possuem pós-graduação stricto sensu na modalidade mestrado e 02 professores possuem o doutorado concluído, como ilustra a tabela 14, a seguir:

**Tabela 14: Titulação Acadêmica Máxima dos Professores Entrevistados**

Titulação Acadêmica	Quantidade
Especialista	1
Mestre	4
Doutor	2

Fonte: Dados da Pesquisa – 2012

Tomando por base os relatos obtidos nesta pesquisa, esclarecemos que os comentários serão tratados, em especial neste capítulo, devidamente subdivididos em categorias de análise. Portanto, na tentativa de realizar uma melhor organização textual e apresentação ideológica, serão discutidas e analisadas:

- Categoria 1: A escolha pela profissão de enfermagem e percurso universitário,
- Categoria 2: O exercício da prática profissional em enfermagem,
- Categoria 3: O ofício docente em sua concepção e desenvolvimento profissional,
- Categoria 4: Associações entre as profissões de enfermagem e docência universitária no Ensino Superior,

- Categoria 5: Perfil identitário relatado pelos professores.

Masetto (2012) afirma que muitos professores concluem, após analisarem sua própria formação e experiências profissionais docentes, que são profissionais bem sucedidos e professores que ensinam bem suas matérias. Porém, dado o volume extraordinário de pesquisas sobre a ação docente, principalmente no tocante à necessidade de debater novas exigências às modificações na própria ação docente, nos leva a apoiar na afirmativa de que a carreira profissional docente vem se modificando ao longo dos anos, face às exigências da ação docente e seus desdobramentos. Acrescenta ainda:

O conhecimento volta-se para a compreensão do mundo, da sua evolução e de seus fenômenos. As ciências tecnológicas, suas projeções e conquistas sempre maravilhosas não existem se não estiverem ligadas ao homem, à comunidade, a sua evolução e ao desenvolvimento dos homens (MASETTO, 2012 p. 17).

#### **4.1 A escolha pela carreira profissional em enfermagem e a escolarização universitária**

Profissão, denominada por Michaelis (1998), é o ato ou efeito de professar. Ainda, atribui-se a palavra profissão os seguintes sinônimos: ocupação, ofício, meio de vida, emprego, mister ou atividade que requer conhecimentos especiais e, geralmente preparação longa e intensiva. Oguisso (2007 p. 99) esclarece que “teoricamente, os termos profissão, ocupação ou ofício poderiam ser utilizados sem denotar hierarquia ou distinção de superioridade de uma pessoa em relação às demais<sup>11</sup>”. Amplia essa afirmativa, referindo-se à enfermagem:

Entendemos por enfermagem profissional aquela atividade exercida por pessoas que passaram por um processo formal de aprendizado, com base em um ensino sistematizado, com currículo definido e estabelecido por um ato normativo, e que, ao término do curso, receberam um diploma e a titulação específica (OGUISSO, 2007 p. 103).

É sabido que o período de escolha da carreira profissional dá-se em uma fase muito peculiar na vida dos indivíduos, além de ser uma decisão que prevalecerá na maioria das vezes, por toda a vida profissional. Dada à importância desta escolha, muitos autores se

---

<sup>11</sup> Oguisso (2007) cita Collière (1989) para diferenciar ofício de profissão e revela que profissão significa uma atividade composta por um grupo de pessoas tituladas por meio de uma formação, com vistas a exercer uma determinada atividade, enquanto ofício, uma atividade exigida pela vida social do grupo, ou seja, sem funções reguladoras pela ordem social, são abastecedores, fornecedores de serviços imprescindíveis para a sobrevivência de um grupo.

esforçam para elucidar como se processam as opções entre um ou outro curso, dentre a diversidade de profissões existentes.

As pesquisas realizadas por Santos e Leite (2006) apontam como fatores de escolha pela profissão de enfermagem, aspectos que permeiam o interesse pela prática profissional propriamente dita, o *status* adquirido socialmente, a influência familiar ou simplesmente o interesse financeiro. Ainda pormenorizam esses fatores:

Interesse pelas ciências biológicas; desejo de ajudar as pessoas; preocupação com o nível de saúde da população; desenvolvimento da personalidade com o objetivo de compreender melhor a pessoa; incentivo da família; interesse financeiro; experiência de trabalho hospitalar ou comunitário; experiências com hospitalização; ingresso mais fácil na área das ciências biológicas; status profissional e enfermeiras na família (SANTOS; LEITE, 2006).

Os EP entrevistados foram inicialmente indagados acerca dos motivos que os influenciaram a escolher a profissão de enfermagem, e ainda, foi solicitado que resgatassem fatos que os remeteram para esta escolha.

Encontramos congruência entre dois dos entrevistados ao relatarem o curso de graduação em enfermagem como primeira opção.

A escolha do curso foi ligada à questão do sentimento, porque desde muito cedo eu convivi com a minha mãe que era Enfermeira no Rio de Janeiro [...] ela executava ações muito interessantes e eu fui me identificando com aquele “Ser Enfermeiro”, que levava as vacinas, que cuidava dos doentes... Desde o princípio eu sempre soube que eu gostaria de trabalhar com pessoas, cuidando de pessoas. Na hora de decidir, não pensei outra coisa a não ser enfermagem, e eu acho que muito mais pela figura dela, porque ela tinha uma relação afetiva com a profissão. EP01

Em outro relato, evidenciou-se também um desejo pessoal, porém movido por sentimento diferente:

Minha escolha pelo curso de enfermagem faz muito tempo, mas ainda me lembro. Na verdade, na adolescência eu tinha um desejo de ser Enfermeira. Como eu morava no interior e desejava morar fora, também foi outro fator motivador. Além disto, (na década de 70), um dia meu pai

chegou em casa falando que ia ter um curso, mas eu não tinha muita noção de como que era a profissão em si, achava mais a questão da fantasia, da missão, aquelas coisas assim. E ele falou que tinha aberto um Curso de Enfermagem lá na minha cidade, e aí na hora eu mudei de opinião porque eu queria morar fora. Mudei de cidade, fiz um ano de cursinho, mas assim que eu saí do 3<sup>o</sup> ano eu fiz vestibular para Engenharia e fui estudar. Após a aprovação, quando fui fazer a opção, e eu já estava morando fora, fiz a opção pelo curso de enfermagem. EP05

Percebemos entre estes entrevistados, que a opção pelo curso de enfermagem deu-se de forma espontânea, através de motivos relacionados aos fatores familiares e *status* missionário. Ainda, encontramos em suas falas aspectos importantes que complementam a interpretação da escolha por esta profissão.

Minha mãe era enfermeira de saúde pública de uma Fundação a nível Federal, e que era a Fundação mais importante em Saúde Pública naquele tempo, todos os Enfermeiros eram muito bem remunerados. EP01

Tradicionalmente a enfermagem é uma profissão tida socialmente como pouco valorizada, exceto quando analisamos aqueles enfermeiros que ocupam cargos de gestão ou coordenação perante a equipe de enfermeiros, técnicos e auxiliares de enfermagem. Portanto, tradicionalmente a maioria dos profissionais se vê numa situação de descaso, tanto do poder público quanto do domínio privado de assistência à saúde no Brasil.

Geovanini (2002) enfatiza essa prerrogativa:

Todavia, a desvalorização dos profissionais, por questões de baixo salário no mercado, faz com que eles assumam jornadas duplas ou triplas de trabalho, colocando em risco suas condições de vida e de saúde, além de resultar no inevitável quadro de desinteresse e afastamento das causas sociais que envolvem o exercício profissional. (GEOVANINI, 2002, p. 313)

Tomando por base os estudos de Spindola, Martins e Francisco (2008) estes revelaram que os alunos que buscam a enfermagem têm características peculiares, dentre elas, a afinidade pela área da saúde. Encontramos na narrativa dos pesquisados essa afinidade, apesar de lidarmos com trajetórias diferentes entre os pesquisados:

Era uma profissão que era vista como algo muito importante e tal, então eu acho que isso foi um fator decisório e, na realidade, certa tendência para a área de saúde. Fiz enfermagem, sempre me identifiquei com o curso. EP01

Outro relato evidencia a experiência vivida ao escolher a profissão de enfermagem, o EP reafirma sua escolha pela profissão, mesmo ainda sem a noção concreta da profissão que escolhera:

Foi interessante porque eu fiz o vestibular para enfermagem em janeiro e meus pais se mudaram para Belo Horizonte em fevereiro ou março. Meu irmão foi me buscar na cidade onde eu estava estudando, mas eu não fui de jeito nenhum. Foi minha sorte, foi uma opção muito intuitiva, um desejo, mas sem muita percepção do que era de fato a profissão. EP05

Outros apontamentos feitos por Spindola, Martins e Francisco (2008) demonstram que em muitas situações, o curso de enfermagem não é a primeira escolha dos jovens à época do vestibular, situação esta que persiste por diversos motivos, dentre eles, a crença de que ao inserir-se em uma carreira na área de saúde a transposição para outros cursos afins dar-se mais facilmente. No entanto, o curso de enfermagem serviria de acesso a tais cursos, muitas vezes, com barreiras de ingresso/acesso devido ao alto índice de procura e conseqüentemente alto percentual de candidatos por vaga.

Esta situação foi evidenciada nos relatos de três EP, ao referirem a primeira opção do vestibular o curso de medicina, como vemos a seguir:

Minha opção era Medicina. Como o Curso de Enfermagem onde prestei vestibular tem a opção de entrada no meio do ano, eu me inscrevi no curso de enfermagem porque foi o que eu mais me identifiquei. Comecei o curso sem noção nenhuma do que o Enfermeiro fazia, como a maioria dos alunos, isso é muito comum, a não ser no caso de quem já é técnico em enfermagem e já tem alguma vivência. Já cursando enfermagem, eu tentei medicina, fui reprovado na segunda etapa do vestibular. EP03

Outro EP relatou seu desejo pelo curso de medicina como primeira opção, sem êxito:

[O curso de] enfermagem não foi minha primeira opção. Na verdade, eu fiz vestibular para Medicina, tentei duas vezes. Na segunda vez eu passei, mas não consegui a classificação entre as 200 vagas disponíveis, na época eram 100 vagas para o início do ano e 100 vagas para o segundo semestre, eu fiquei em 43<sup>o</sup> excedente. Então fui chamado para fazer parte de um grupo para compor uma turma de enfermagem. E nessa história toda eu falei “Vou, porque eu quero ter meu curso superior” . EP04

Geovanini (2002) esclarece que a profissão de enfermagem no Brasil, sob a égide da essência americana, instalada nas décadas de 1920 e 1930, muito contribuiu para que a enfermagem fosse estigmatizada pela sociedade, estando socialmente com prestígio social abaixo da profissão médica<sup>12</sup>.

Entre os entrevistados que relataram a primeira opção pelo curso de medicina, encontramos motivos diversos que os mobilizaram a permanecer cursando enfermagem, dentre eles: satisfação com a profissão, conhecimento da realidade profissional a que estavam em contato, descobertas adquiridas na formação, além de apoio dos professores.

Quando já estava cursando o 4<sup>o</sup> período, foi o divisor de águas, eu comecei a ter aulas com certa professora e aí eu entendi que eu desejava mais do que assistir, eu desejava assistir e gerenciar serviços de enfermagem e que eu não teria isso cursando medicina. Além disto, todo conhecimento que eu buscava de fisiopatologia clínica eu tinha no curso de enfermagem, não precisava cursar medicina para ter esse conhecimento. EP03

Outro enfermeiro-professor que também buscava inicialmente o curso de medicina descreve sua entrada e permanência no curso de enfermagem da seguinte maneira:

<sup>12</sup> Geovanini (2002, p.314) apud Cox (1972) esclarece quanto ao status da profissão médica e o status da profissão de enfermagem: “Status significa grau, posição no mundo público, propriedade e antes de tudo, ordem social ou extrato da sociedade. Estado é um termo que se usa como sinônimo de estamento ou status. O estado é, politicamente, uma das ordens do corpo político e, socialmente, uma das divisões sociais, que é tida como superior ou inferior às outras divisões da sociedade.” Complementarmente a esta definição, a autora esclarece: “Já o status do profissional médico tem profundas raízes históricas. Na Idade Média, quanto predominava o modo escravagista de produção, o trabalho normal não tinha valor social, e o médico como artesão não fugia à regra. Com a formação universitária, a partir do século XVIII, ele despoja-se de muitas atividades manuais consideradas inferiores, passando para outras categorias profissionais como a Enfermagem, para adquirir prestígio, que foi reforçado através do tempo.”

E aí aconteceu. Eu comecei a fazer o Curso de Enfermagem e vi que era muito próximo do que eu queria. Até o 3<sup>o</sup> período do curso eu ainda queria fazer medicina, mas a partir do 3<sup>o</sup> período, quando eu comecei a ir para o hospital a conhecer o que é realmente a enfermagem, aí foi que, digamos assim, a paixão aconteceu. Aí eu falei: “é isso que eu quero, acho que estou no caminho certo” . EP04

Ainda, um relato chama a atenção para uma identificação imediata com o curso, ao contrário de outros enfermeiros que descobriram ao longo da formação.

A minha família queria que eu fizesse medicina. Eu concluí o 2<sup>o</sup> grau muito cedo, tinha 16 anos na época e eu fiz vestibular para o curso de medicina em uma Universidade Federal e fiz vestibular para o curso de enfermagem em uma Instituição Particular. Passei em enfermagem sem saber como que era e gostei do curso de imediato. No entanto, se fosse para eu fazer o curso de medicina hoje, não faria. EP06

Além dos professores que convergiram nas escolhas à época do vestibular, um professor relatou sua primeira opção pelo curso de medicina veterinária e outra professora pelo curso de economia.

Na verdade, a minha escolha não era Enfermagem, eu queria ser médico veterinário. E aí, até perto do vestibular eu estava com a intenção de cursar medicina veterinária e isso era uma convicção. Foi então que tive uma conversa com o meu pai, que era médico, e me fez uma série de ponderações do ponto de vista do campo de trabalho, do ponto de vista da importância na época... Eu formei há 27 anos e era outra história. Então, com essa série de considerações ele conseguiu me seduzir para a área da enfermagem. A escolha foi um pouco por aí, foi meio que em cima da hora, mas acabou que eu enveredei por esse caminho. EP02

O EP que divergiu dos demais no tocante a escolha profissional (área não biológica) deu-se da seguinte forma:

No começo eu não tinha escolha. A minha primeira escolha não foi o Curso de Enfermagem, era fazer Economia. Eu cheguei à Universidade para fazer o vestibular para Economia porque o meu padrinho de batismo é economista, e na época ele era assessor do ministro, e aí eu achava bacana. Ele mandava cartas para a gente no envelope do Ministério e eu achava isso muito bonito, e o jeito dele de falar, o jeito dele de explicar. E sempre me incentivando: “vamos fazer economia, vamos para área de ciências contábeis, vamos que a gente consegue ir para Brasília e trabalhar juntos”. E assim, quando é padrinho que “fica ligado” eu fico pensando nisso, considerava ele como meu segundo pai. EP07

Este entrevistado prosseguiu em seu relato:

E eu fui pensando em fazer Ciências Econômicas, mas quando eu cheguei à Universidade, que foi há muito tempo, a forma de fazer inscrição era manual, então você fica numa fila com todo mundo, e tinha só separação por área para se inscrever. Eu estava sentadinho na fila, no corredor, na área de Ciências Econômicas, e na hora que eu fui preencher, preenchi todos os meus dados e estava faltava preencher o curso, aí eu parei, pensei e falei assim “será que eu quero fazer Ciências Econômicas?”. Eu tinha feito no colégio o 3º ano voltado para contabilidade e formei como Técnico em Contabilidade, já conhecia tudo e estava totalmente voltado para Ciências Econômicas. Na hora de fazer a inscrição eu parei e pensei: “Mas será que eu vou conseguir ajudar as pessoas fazendo Ciências Econômicas?”. E ao parar e pensar eu falei assim: “Não vou fazer Ciências Econômicas não, eu vou fazer outra coisa”. Quando eu olhei para o lado, estava escrito assim “Área Enfermagem”, e eu decidi “Eu vou fazer enfermagem”. Aí eu fui buscar saber o que era ser enfermeira, não era a minha primeira escolha. Então não sei o que me moveu naquele instante, porque eu não sabia o que era ser enfermeira, não tinha noção nenhuma. EP07

Um fato que merece destaque neste estudo é que, apesar de não ter sido a primeira escolha entre todos os sujeitos, todos revelaram se mostrar satisfeitos com a opção pelo curso

de enfermagem, alguns indícios revelaram ainda questões imbricadas a estas escolhas, tais como “dom Divino” ou vocação.

Então, apesar de eu ter caído de paraquedas [na profissão de enfermagem], eu acho que o paraquedas foi soprado por Deus. Eu acho que estou no lugar certo, acho não, eu tenho certeza. EP03

Então parece que foi até obra de Deus no ponto de vista de eu ter acertado na escolha. EP04

Apesar de muito se discutir acerca da questão divina ou vocacional como motivação para o exercício da profissão de enfermagem, percebemos que este fato perdura na atualidade, entre os sujeitos entrevistados, não fazendo parte, nesta discussão, os benefícios ou malefícios imbricados.<sup>13</sup>

E então eu fui adorando a Enfermagem... EP07

Percebemos ainda, que a partir das experiências relatadas, os profissionais enfermeiros se identificaram com a profissão de enfermagem, remetendo ao campo profissional, suas próprias vidas.

#### **4.2 O exercício profissional: atuações na prática de cuidar e gerenciar serviços de enfermagem.**

O cuidado é o condicionador prévio a toda prática humana e, por esta razão, pertence à própria essência do humano.

Leonardo Boff, 2005.

Muitos são os caminhos percorridos pelos profissionais após a conclusão do curso de enfermagem, trata-se de uma profissão multifacetada, cercada por várias especificidades. Merece destaque a atuação desses profissionais no âmbito dos sistemas público (saúde coletiva) e privado (hospitais, clínicas particulares e afins) de assistência à saúde.

---

<sup>13</sup> Durante a fase de profissionalização da enfermagem no Brasil, os preceitos relacionados ao dom ou vocação, advindos de Deus, tiveram impacto negativo no processo de valorização profissional, necessitando reafirmar a desvinculação divina na tentativa de alcançar melhores salários, condições de trabalho e reconhecimento profissional.

Villa (2006, p. 43) esclarece que dentre os modelos assistenciais, o setor privado caracteriza-se pelo modelo da medicina individual (predominantemente atenção hospitalar) com enfoque centrado no indivíduo, na clínica, na cura. Outro modelo, vinculado ao sistema público de saúde, é voltado para a saúde da população, tem caráter de prevenção e promoção à saúde, é baseado na epidemiologia, higiene e ciências sociais, também denominados saúde da coletividade ou saúde coletiva.

Potter e Perry (2006) ainda esclarecem que:

A prática da enfermagem tende a incluir uma variedade crescente de ambientes de trabalho nos quais os enfermeiros tem grande independência, autonomia e respeito, como membros da equipe de cuidado de saúde. Os papéis da enfermagem continuam a expandir-se e desenvolver-se, alargando o foco do cuidado de enfermagem e fornecendo um domínio mais abrangente e holístico. As terapias de enfermagem não são oriundas apenas da enfermagem e medicina tradicionais, do reino espiritual e emocional, mas também se expandem para terapias alternativas como a cura pelo toque, massagem terapêutica e uso de ervas e vitaminas naturais (POTTER E PERRY, 2006 p. 24).

Percebemos que dentre os entrevistados, 05 EP atuaram predominantemente no ambiente hospitalar após a graduação e 02 enfermeiros atuaram no campo da saúde pública. Independente do campo de atuação, estes enfermeiros iniciaram suas práticas profissionais através de estágios extracurriculares ainda durante a graduação, permanecendo nestes ambientes após a conclusão do curso, conforme relatos a seguir:

Meu primeiro emprego foi até muito tranquilo porque eu fui convidado para ser enfermeira onde eu fui dois anos e meio acadêmico. Quando eu estava concluindo o meu curso, uma das enfermeiras estava deixando o hospital e eu fui convidado para ficar no lugar dela. Já conhecia a instituição muito bem e o setor [de trabalho] porque foi o último que eu havia sido acadêmico, então o meu primeiro emprego foi bem tranquilo. EP03

Outro EP evidencia seu início profissional no ambiente hospitalar, ainda no período de graduação:

Durante minha graduação eu atuava com um grupo de pesquisa que era direcionado para pacientes transplantados renais nos setores de Terapia Intensiva. Eu comecei a desenvolver a partir dali o interesse em trabalhar com pacientes portadores de doença renal

crônica e também [cuidar de pacientes] em pós-operatório de transplante renal, espelhado nas professoras que atuavam no setor de Terapia Intensiva. EP04

Este EP também traz à discussão as condições de empregabilidade, à época da sua formatura:

Graças a Deus na minha época eu formei e eu tive a oportunidade de escolher entre duas instituições hospitalares, na verdade, entre três. EP04

Mesmo com a congruência relacionada ao âmbito hospitalar de atuação, percebemos que os caminhos percorridos na profissão de enfermagem se diferem quanto aos objetivos idealizados pelos sujeitos, muitas vezes, contraditórios à própria vontade, como percebemos no relato a seguir:

Quando eu formei, o Hospital Escola (de uma cidade próxima onde eu residia) estava sendo montado e umas cinco pessoas da minha turma já tinham ido atuar lá. Só que não era minha opção. Na época, por problemas familiares e, inclusive, financeiros, era um salário muito bom e eu fui com a cara e a coragem. Dentre as opções, meus critérios de exclusão eram não trabalhar à noite e não ser pediatria, e a única vaga disponível era essa. Aí nunca mais mudei. EP05

O fato de atuar no setor de pediatria também se deu na trajetória de outro EP, que descreve sua entrada no campo profissional almejando a área de pediatria:

Quando eu formei já havia sido acadêmica no setor de Terapia Intensiva, então, fiz a opção de cursar também a especialização em Terapia Intensiva. Na época, como não tinha este curso na minha cidade, mudei e permaneci por lá três anos fazendo especialização. Eu trabalhava e estudava na área, com pacientes que necessitam de transplante de medula. Fiz especialização em Terapia Intensiva, mas o meu foco foi mais a pediatria, a Terapia Intensiva Pediátrica. EP06

Percebemos que o setor de Terapia Intensiva foi ponto de partida profissional para a maioria dos enfermeiros desta pesquisa que atuaram em ambiente hospitalar. Um EP nos chamou a atenção para a trajetória profissional iniciada neste setor:

Eu comecei a fazer estágio no CTI<sup>14</sup> [na década de 1980], o mesmo CTI que eu coordenei durante muito tempo. No primeiro dia de estágio a enfermeira me mostrou tudo. Eu olhei, achei tudo muito bonito, fui embora, cheguei em casa e falei assim: “vou falar com ela amanhã que eu não vou continuar e que eu vou procurar outro estágio. Mas eu tenho que ir lá e agradecer”. Aí eu voltei no dia seguinte para agradecer e falar que eu não ia ficar mais. Só que na hora que eu cheguei ela virou para mim e falou assim: “Estamos atuando em uma parada cardiorrespiratória e eu quero só que você assista, fique do meu lado”. E aí eu fiquei do lado dela, assisti a primeira reanimação da minha vida. E aí eu fiquei lá por 15 anos. Então, assim, eu não falei que ia sair e acabei ficando, fui gostando. Aquela sensação de você poder ajudar, principalmente doente grave, me dá uma satisfação, me vejo útil para as pessoas. Mas hoje eu sei que existem limites, que alguns pacientes a gente vai investir, vai fazer tudo isso e ele vai falecer.  
EP07

A partir das experiências relatadas em Unidades de Terapia Intensiva, é importante salientar que este setor se caracteriza por um ambiente cercado por tecnologia, onde atuam diversos profissionais e a equipe de enfermagem se faz presente de forma numerosa, dada a necessidade de cuidados contínuos e intensivos. Assim, Knobel (2010 p. 18) explica que o enfermeiro que atua na Unidade de Terapia Intensiva “deve desenvolver um preparo e habilidades especiais”, e salienta que:

---

<sup>14</sup> Centro de Terapia Intensiva (CTI): Nome dado ao agrupamento, numa mesma área física, de mais de uma Unidade de Terapia Intensiva. Unidade de Terapia Intensiva (UTI): caracteriza-se por uma área crítica, destinada à internação de pacientes graves, que requerem atenção profissional especializada de forma contínua, materiais específicos e tecnologias necessárias ao diagnóstico, monitorização e tratamento.  
BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Resolução - RDC n. 7, de 24 de fevereiro de 2010. Dispõe sobre os requisitos mínimos para funcionamento de Unidades de Terapia Intensiva e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de fev. de 2010. Seção 1: 48-52.

Ao enfermeiro de UTI é imprescindível a fundamentação teórica aliada à capacidade de discernimento, tomada de decisão, trabalho em equipe, iniciativa, liderança e responsabilidade. Autoconfiança e um trabalho metódico, apoiados em amplo conhecimento técnico científico, essenciais para liderar um grupo que deve estar bem treinado, apto a atender o paciente e manejar equipamentos com segurança. (KNOBEL, 2010 p. 18)

Quanto aos enfermeiros que atuam em UTI, estes devem participar de treinamento constante, entendido como processo de educação continuada, aplicável a partir de sua admissão para desenvolver suas habilidades e suas potencialidades (KNOBEL, 2010). Assim, entendemos que a atuação do enfermeiro neste tipo de setor tem importante papel no tocante ao desenvolvimento profissional e também educacional, facilitando o ofício docente a partir das práticas vivenciadas, pois o processo de ensino aprendizagem com a equipe de enfermagem se facilita.

No tocante à atuação profissional do recém-formado enfermeiro, as autoras Berardinelli, Coelho e Figueiredo (2003) explicam que a prática primária se consolida tanto quanto maior for sua bagagem de conhecimento teórico. Entre os sujeitos, destaca-se o relato divergente de atuação profissional após a conclusão do curso de enfermagem, dado em uma esfera não hospitalar:

Num certo momento do [meu] trajeto eu comecei a trabalhar, ainda estudando, e coincidentemente fui trabalhar na Secretaria de Saúde no Estado onde eu formei, lidando diretamente nos postos de saúde. Naquele tempo ainda era o SUDES, não o SUS, nos moldes atuais, mas havia coisas muito interessantes, principalmente na área de epidemiologia. EP01

Prosseguindo com o relato deste EP, encontramos mais evidências de outra esfera de atuação profissional em enfermagem:

Por coincidência, foi num centro de saúde de uma área de periferia, muito pobre. Esse centro de saúde tinha uma função muito importante para essa comunidade - a comunidade buscava muito o centro de saúde. Evidentemente, eu entendia muito dessa questão de epidemiologia porque era algo que eu sempre me identifiquei. EP01

Dentre os campos de atuação nas esferas públicas de assistência à saúde, uma área que se destaca é a epidemiologia, onde os enfermeiros lidam diretamente com os problemas de saúde da população, prevenindo agravos ao indivíduo e coletividade. Outro EP descreve sua atuação profissional:

Formei e comecei minha carreira profissional no Rio de Janeiro. Fiz concurso público e atuei na Secretaria Municipal de Saúde do Rio de Janeiro e trabalhava em favelas grandes como a Rocinha, Vidigal... Então eu encontrei um encantamento total, porque era tudo que eu gostava. Depois, me mudei para Belo Horizonte e tenho uma grande trajetória na Secretaria Municipal de Saúde de Belo Horizonte, de Contagem, de Betim, na área de Gestão dos serviços de saúde. EP02

Rizzotto (1999, p. 02) esclarece que a profissão de enfermagem, nascida sob a égide da saúde pública no Brasil, teve o propósito de formar profissionais que contribuíssem no sentido de garantir o saneamento dos portos, principalmente na cidade do Rio de Janeiro. Afirma ainda, que a enfermeira diplomada:

Não apareceu no cenário brasileiro para atender à necessidade de melhorar o padrão do serviço hospitalar moderno, como ocorrera na Inglaterra e Estados Unidos. Foram as exigências dos sanitaristas do Departamento Nacional de Saúde Pública, empenhados na obtenção do pessoal especializado para o funcionamento dos novos e modernos serviços, que determinaram a emergência da nova categoria profissional (RIZZOTTO, 1999, p. 02).

Assim, percebemos nesta pesquisa, que os EP iniciaram suas carreiras profissionais majoritariamente no ambiente hospitalar, apenas 02 EP iniciaram suas práticas no sistema público e coletivo de atenção à saúde.

Na contribuição de Rizzotto (1999), a gênese da atuação profissional de enfermagem gera dúvidas, pois desde a década de 1920, quando surgiu a profissionalização da profissão de enfermagem no Brasil, as enfermeiras eram formadas para atuar em ambiente de saúde coletiva.

Contraditoriamente, o que se percebeu nas décadas seguintes do século passado e a percepção entre os EP entrevistados, os registros históricos da primeira escola de enfermagem brasileira podem ser interpretados de maneira controversa, pois as enfermeiras não eram preparadas para atuação na saúde coletiva, e sim, para serem coadjuvantes da prática médica hospitalar, que visava ações curativas.

### 4.3 O ofício docente em enfermagem: a vivência dos professores em sala de aula e o ensinar em campo prático

Quando falo com professores sobre problemas de desenvolvimento, eles trazem à colação, constantemente, dados sobre suas próprias vidas.

Ivor Goodson, 2007

O questionamento acerca do início da atividade docente, entre os sujeitos desta pesquisa, resultou em respostas ora convergentes, ora divergentes, no modo como se processou a transposição da carreira de enfermeiros para professores.

Essencialmente, o enfermeiro-professor trabalha em escolas de enfermagem, no desenvolvimento de equipes das instituições de cuidado de saúde e departamentos de educação de pacientes. Nesta análise, o enfoque é na atuação, ora em sala de aula, ora em campo prático profissional<sup>15</sup>.

Potter e Perry (2006, p. 22) delegam aos professores de enfermagem a necessidade de deterem experiência na prática clínica, para ensinar as habilidades práticas e conhecimento teórico, pois “um membro de uma escola de enfermagem educa os alunos para tornarem-se enfermeiros”. Ressaltam a responsabilidade por ensinar a prática da enfermagem, as tendências, as teorias e as habilidades necessárias para os futuros ambientes de atuação profissional a serem encarados pelos alunos. Complementam as delegações aos enfermeiros-professores, no que tange a formação acadêmica:

Normalmente, esses enfermeiros precisam ser pós-graduados em enfermagem e ter o aprendizado do processo educativo. Muitos têm o título de doutorado ou títulos de enfermagem avançada em educação ou administração, como título de mestre em administração de empresas (MBA). Geralmente eles possuem experiência clínica avançada e especializada em determinada clínica, administração ou pesquisa (POTTER; PERRY, 2006 p. 22).

Masetto (2012, p. 19) esclarece que as carreiras profissionais na docência estão sendo revisadas com base nas "novas exigências que são feitas em razão da mudança que se vive atualmente: formação continuada dos profissionais, novas capacitações, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação, iniciativa, cooperação".

---

<sup>15</sup> O enfermeiro-professor que atua em campo prático exerce atividade docente no desenvolvimento das habilidades práticas de seus alunos. É denominado também preceptor de estágios. Segundo o Michaelis (1998): preceptor é a “pessoa incumbida de acompanhar e orientar a educação de uma criança ou de um adolescente”, função ampliada atualmente para o Ensino Superior e pós-graduação.

A partir das premissas acima apresentadas, a tabela 15 demonstra as experiências profissionais dos EP entrevistados neste estudo, em vários âmbitos de atuação da enfermagem.

**Tabela 15: Experiência profissional no campo de Enfermagem**

Instituição	Quantidade
Clínicas Particulares	2
Hospitais Privados	7
Serviço Público	5

Fonte: Dados da pesquisa - 2012

O saber advindo das experiências no campo prático da profissão é incorporado ao saber necessário à profissão docente. Acreditamos também que o tempo de experiência na carreira docente revela fases do desenvolvimento profissional, no que tange a experimentação da docência, os investimentos realizados e os processos internos vivenciados ao longo dos anos. Nas tabelas 16 e 17, a experiência profissional docente é demonstrada em anos, tanto na carreira profissional, quanto na Instituição pesquisada:

**Tabela 16: Tempo de docência na carreira profissional (em anos)**

Número de Anos	Quantidade
De 0 a 09 anos	0
De 10 a 14 anos	5
De 15 a 24 anos	2
Mais de 24 anos	0

Fonte: Dados da pesquisa – 2012

Ressaltamos que os dados da tabela 16 coincidem com os dados da tabela 17, mesmo assim optamos em manter as duas tabelas por se tratarem de questionamentos distintos e para enfatizar que os enfermeiros-professores iniciaram suas trajetórias na docência e permanecerem até a atualidade na mesma Instituição de Ensino.

**Tabela 17: Tempo de docência na Instituição pesquisada (em anos)**

Número de Anos	Quantidade
De 0 a 09 anos	0
De 10 a 14 anos	5
De 15 a 24 anos	2
Mais de 24 anos	0

Fonte: Dados da pesquisa – 2012

Berardinelli, Coelho e Figueiredo (2003) esclarecem que a preparação do professor de enfermagem em seu cerne favorece o equilíbrio entre o domínio técnico-científico e o preparo para o exercício docente, em suas dimensões socioculturais e pedagógicas. Assim, concordamos que o enfermeiro-professor precisa preparar-se na área do saber (formação acadêmica) e no campo prático profissional.

Ao indagarmos o professorado acerca do período inicial na docência, encontramos:

Eu trabalhava com controle de infecção hospitalar (transitava muito tranquilamente em todas as áreas assistenciais, desde as mais complexas, do ponto de vista de densidade tecnológica, àquelas de complexidade assistencial), e como eu transitava muito em todas as áreas, surgiu à necessidade de substituir uma professora antiga, que era de uma área muito específica, o Centro Cirúrgico, e não tinha ninguém [habilitado à função docente] em Belo Horizonte no final da década de 1980. EP01

Esse EP atribui sua entrada na carreira docente ao reconhecimento pela sua capacidade técnica na profissão de enfermagem:

Uma professora que era minha conhecida entrou em contato comigo e falou assim: “Olha, a [Universidade] está com muita dificuldade de encontrar enfermeiros que atuem em Centro Cirúrgico. Na realidade, pensei em você porque eu sei que você transita muito bem nessa questão da epidemiologia de infecção hospitalar e você sabe de toda essa estrutura, como ela funciona” . EP01

E complementa sua percepção acerca da atuação no magistério profissional em enfermagem:

Não tem como você sair, desvincular e falar que o enfermeiro não é [professor]. Dentro da sua formação, na essência, há um educador. Então para mim, a educação já era algo muito inerente à profissão que eu escolhi. EP01

No tocante à docência, o relato deste EP se confirma:

Quanto à questão da docência, na realidade eu nunca pensei em dar aula especificamente ou seguir a carreira docente, mas sempre entendi que fui formado para entender que uma das funções de todo e qualquer enfermeiro é o ensino. É inerente ao nosso processo de formação. EP01

Outros EP relatam suas entradas na carreira docente. Alguns demonstraram desconforto ao lidar com a profissão docente. Estes EP, diferentemente da preparação que tiveram para o exercício profissional em enfermagem, não tiveram formação inicial para o desenvolvimento do ofício docente, percebido nos relatos a seguir:

Um ano após a colação de grau, eu fiquei acompanhando alunos [em campo de estágio]. No ano seguinte, fiz concurso para professor e fui aprovado. Quando eu passei, assumi uma disciplina que na época era intitulada Enfermagem Médico-cirúrgica e tinha um campo de estágio que era no setor de Terapia Intensiva. (...) Mas também tinha aula teórica e aí eu me senti mais apertado, porque uma coisa é você ensinar fazendo e a outra é preparar aula. EP07

O relato a seguir reafirma a preocupação do EP quanto à entrada na carreira docente, evidenciada pela preocupação quanto ao desafio profissional:

Foi paralelo, pois eu estava à disposição do Estado e a Diretora era enfermeira e dava aulas aqui na Universidade. Ela me convidou para assumir o [campo de] estágio. Então eu entrei também absolutamente assim, pensando... “será que dou conta?”. E aí foi. Foi uma entrada totalmente acidental, digamos assim. EP02

Também no próximo relato, o EP revela sua dificuldade inicial, uma vez que havia adquirido habilidades técnicas ligadas à prática profissional do enfermeiro, não do trabalho docente em enfermagem.

Foi assim, no início eu acho que foi muito difícil a minha adaptação, tive dificuldade em entender a

perspectiva do aluno. Quando você já é [enfermeiro] assistencial, você já elaborou esse processo, e quando você vê alguém que precisa de cuidado você já tem isso sistematizado, e eu acho uma dificuldade muito grande fazer essa transição para a perspectiva do aluno. EP05

Apesar de perceber certo desconforto entre alguns EP, através da demonstração de sentimentos de insegurança e dúvida, o relato do EP03 diverge dos demais ao revelar a intencionalidade de tornar-se professor de enfermagem, desde a graduação, período em que se debruçou em adquirir habilidades tidas como inerente à profissão docente.

Eu sabia que queria ser professora desde a graduação, fui monitora de microbiologia e adorava dar aula para os meus colegas de sala. Eles iam lá para casa e eu dava aula para eles. (risos). EP03

Esse EP relata que sua trajetória na docência não se iniciou no Ensino Superior, teve suas atividades desenvolvidas em escolas de formação de profissionais a nível técnico e auxiliar de enfermagem, durante o período em que se instrumentalizou para exercer a docência em nível superior:

Eu sabia que eu queria [cursar] o mestrado. Quando eu cursava o 4<sup>o</sup> ou 5<sup>o</sup> período, uma professora estava defendendo o seu mestrado e me convidou para a apresentação dela. Foi a primeira vez que eu vi e falei: “que bacana, eu quero isso para a minha vida!” (...) Eu já tinha isso no meu coração, que eu queria esse caminho, o caminho da pesquisa, o caminho da docência. Eu já tinha certeza da minha paixão maior que era a assistência e o gerenciamento do serviço. (...) Atuando no CTI, me candidatei para dar aula para auxiliares e técnicos na escola vinculada ao hospital. Daí, quando eu estava concluindo minha especialização em Terapia Intensiva, uma professora que me deu aula me chamou para substituir ela numa outra faculdade e eu fui com a cara e a coragem. (...) De lá até os dias atuais, através de convites e concurso, permaneço lecionando. EP03

Outros relatos se mostram interessantes, do ponto de vista da preparação para exercer a função docente.

A carreira docente foi interessante. Como eu sempre busquei me atualizar, sempre estudar, eu direcionei-me à carreira docente a partir do momento que eu mudei para Belo Horizonte. Vim fazer especialização em Terapia Intensiva [nesta Instituição] e aí comecei a ter um gosto pela carreira docente. EP04

Também, outro EP relata sua intencionalidade em transpor a carreira profissional de enfermagem para a docência:

Quando voltei [terminado a especialização em Terapia Intensiva] fiz concurso para a [docência] e passei no concurso. Na realidade, iniciei como [professora] contratada temporariamente, depois, fiz concurso e fui aprovada. EP06

Nota-se que a atividade educativa é vista pelos enfermeiros-professores como função do enfermeiro, cerceando suas atividades no dia a dia. O processo inicial de atuação no magistério pareceu-nos comum aos EP pesquisados, no que tangem suas percepções e histórias vividas. Nesse sentido, Berardinelli, Coelho e Figueiredo (2003) ampliam a temática enfatizando:

A responsabilidade educativa permeia todas as atividades do enfermeiro, envolvendo desde situações em sala de aula com os alunos / ou eventos científicos, como também na interação com os clientes ao longo do exercício profissional, em funções de administração e prestação de cuidados (BERARDINELLI; COELHO; FIGUEIREDO, 2003 p. 44).

No tocante à tarefa de transmitir conhecimentos aos alunos, o ofício docente revela vertentes que devem ser adquiridas na sua formação, caso contrário, o novo professor não licenciado encontrará dificuldades no processo inicial da carreira. Berardinelli, Coelho e Figueiredo (2003) corroboram nesse sentido:

Educar não é uma tarefa simples e exige de quem se propõe a realizá-la conhecimento crítico, reflexivo, preparo didático-pedagógico, além da consideração de que é um processo amplo, gradativo e dinâmico, onde merece relevo a história de

vida, a visão de mundo além da necessidade de todo empenho e integração envolvidos no processo (BERARDINELLI; COELHO; FIGUEIREDO, 2003 p. 44).

Percebemos que alguns relatos fazem menção à entrada na carreira docente por mérito, ou reconhecimento profissional. Segue o relato deste EP:

Por isso que eu te falo que é como um reconhecimento. As pessoas acreditam naquilo que você faz, acham que você faz bem feito e que você tem condição de assumir e transpor, repassar [através da docência] esse conhecimento. EP01

Em alguns momentos, os EP revelaram outras motivações por trás das escolhas pelo ofício docente. Percebemos que a motivação financeira foi uma das intencionalidades, apesar da vontade de experimentação e descoberta, fazendo que os sujeitos permanecessem no ofício.

Na verdade, eu tive uma experiência. Como eu trabalhava em um Hospital Escola, [uma Instituição] mantinha alunos em estágio no setor de pediatria. Aí teve um período que eles me convidaram. Financeiramente nem compensava, mas eu fui ver como é que era e eu fiquei um ano e meio. Mas na época o meu enfoque era a assistência, tive o estímulo dos docentes do departamento na época, mas não foi uma opção minha. Só depois, por uma necessidade financeira mesmo, eu precisava melhorar minha renda para assumir minhas responsabilidades, aí uma professora e colega do Hospital, que era docente, me chamou para ser professor na área de pediatria, que é uma área difícil de selecionar quem gosta mesmo. EP05

A carreira docente estimula o investimento por parte dos professores. Essa prerrogativa é encontrada no seguinte relato:

A partir do momento que eu vim enquanto especialista em Terapia Intensiva fui atuar enquanto docente. A partir do trabalho e do conhecimento da docência, do conhecimento da vida acadêmica eu resolvi ir para o mestrado. Fiz o mestrado na UFMG e já se vão quase 15 anos dessa história toda. EP04

O enfoque na formação acadêmica do professor universitário é defendido e aprimorado nos estudos de Nóvoa (2008) ao esclarecer que o professor deve investir na formação acadêmica, sem deixar de lado a perspectiva da formação na prática. Ainda, amplia essa afirmativa:

Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e a sua reflexão (NÓVOA, 2008 p. 16).

Três EP apontaram a necessidade de incorporar ao ofício docente estratégias de permanência. Pormenorizando, estes professores adotaram os estudos sistemáticos sobre a carreira docente, além de atualizações profissionais em enfermagem como estratégias para permanência neste espaço de atuação profissional.

Foi quando busquei cursos relacionados com a profissão docente, fui fazer Didática. No Curso de Enfermagem existia uma disciplina de Didática que atualmente é intitulada Educação para a Saúde, então eu fui convidada para lecionar essa disciplina e por necessidade, fui fazendo cursos na área da educação. EP07

Estudar é uma estratégia de permanência. Hoje em dia isso é muito pontual para mim. Engraçado, há algum tempo talvez eu não colocasse isso como estratégia, mas eu acho. Isso tem sido mais que estratégico para sobreviver [no campo da docência]. Porque na realidade não é só suficiente você ser autodidata, você trazer essa bagagem é você ter que comprovar formalmente que você tem uma bagagem, que tem um diferencial. Eu acho que é da modificação mesmo [da docência], é o que é exigido hoje em dia. EP01

No desenvolvimento de maneiras de lidar com a profissão docente, Nóvoa (2008 p. 07) afirma que é necessário que os professores busquem enriquecimento através das descobertas mais estimulantes disponíveis no século XXI. Defende que a “pedagogia precisa respirar, os professores precisam se apropriar de um conjunto de novas áreas científicas que são mais estimulantes das que serviram de base para a pedagogia moderna”, contributos importantes para o desenvolvimento docente na atualidade.

A pesquisa se constitui na saída do empírico para o científico. E a gente começa também a transitar nisso e a entender que isso também é uma estratégia para a gente permanecer. EP01

Eu acho que para me manter no campo [da docência], o fator mais importante foi me manter atualizado. Atualização, estudos e muita vontade de estudar. O tempo todo, depois que eu formei, eu já tinha na cabeça que eu queria algo mais e não só a graduação. EP04

E vou te falar como eu faço, eu não domino a educação. Hoje eu sei muitas coisas sobre a educação. No mestrado e no doutorado, eu fiz disciplinas na área da Educação. A partir do momento que você vai estudando, vai percebendo que você não consegue entrar, se aventurar pelos caminhos sozinho, então eu sempre tenho alguém para consultar, ou outro professor, ou um livro. Participo de tudo que está relacionado à educação, porque eu acho que é uma forma de me aprimorar. EP07

Em outro relato, o EP demonstra outras formas de se manter na profissão docente, inclui o diálogo com os pares e mudanças de estratégia didática em sala de aula.

Eu acho que o grande detalhe é a gente se comunicar melhor e ficar aberto. Eu acho que o professor, ele não pode ser fechado. Às vezes eu posso usar uma coisa que eu estou achando que é linda, fantástica, mas eu tenho que sentir o fantástico na turma, se não está fantástico na turma tem alguma coisa errada. Às vezes nem a turma consegue te dizer, mas o professor percebe que está [usando o recurso didático] errado. EP07

**Este EP complementa seu raciocínio:**

E eu acho que a gente tem que ser humilde para entender assim, que eu posso fazer o melhor, eu posso procurar nos melhores livros, eu posso ter minha experiência acadêmica, minha experiência em sala de aula, e nesse esquema eu já estou há 26 anos, mas eu sei que eu ainda

não aprendi, eu estou aprendendo. Eu estou achando que eu vou aposentar sem saber fazer tudo. EP07

Quando eu estou num caminho que eu vejo que não está certo eu mudo a estratégia na hora. Mas também não tenho medo de virar e falar assim: “Aqui, ó, não deu certo não. Vamos fazer de novo” . Vou explicar de novo de outro jeito, de outra forma, vou fazer de novo, ou, “eu não sei isso, vou procurar saber” . A gente vai se tornando mais seguro. Não sei se é essa a melhor estratégia, mas foi a que eu criei, de correr atrás, de pedir socorro (risos). EP07

#### **4.4 Relações entre o ofício docente e o exercício profissional de enfermagem**

A vida toda se mistura com a condição de professor. É um modo de vida, de dever ser que tenciona todas as dimensões, tempos e vivências. E todas as lembranças. Suportar essa tensão tão vital, somente com muito tesão pelo magistério.

Miguel Arroyo, 2010.

A profissão de enfermagem e a profissão docente se personificam no sujeito que assume a figura docente nos cursos de graduação em enfermagem. Waldow (2005 p. 11) afirma que para a concretização de um currículo centrado no cuidado é exigido dos enfermeiros-professores a “adoção de crenças corporificadas sobre a natureza da disciplina de enfermagem”. Assim, os professores demonstram os cuidados não só através de conteúdos, mas também através de atitudes, comportamentos e na forma que interagem com os alunos. Para Waldow (2005):

O ambiente de cuidado não só facilita o relacionamento professor-aluno, como também as relações entre os estudantes. Outro fator que se destaca, em alguns estudos, é de que, ao identificarem comportamentos de cuidar por parte de docentes, alunos passam a introjetá-los, espelhando-se neles (WALDOW, 2005 p. 12).

D’ávila (2012, p. 22) afirma que os professores do Ensino Superior se “ressentem da rarefação do componente prático na sua formação.” Os EP participantes deste estudo, ressaltam-se, são oriundos de uma formação baseada no ensino prático, assistencial e gerencial da profissão de enfermagem. Logo, tiveram sua formação para a docência pautada em aprender o ofício docente em suas práticas em sala de aula, campos de estágio, complementada através de especializações ao longo de suas carreiras profissionais.

Eles [os professores] entendem por componente prático aqueles elementos que dizem respeito à mobilização do saber fazer típico da profissão abraçada, como, por exemplo, planejar, aprender a dar boas aulas, usar recursos técnicos, a gerir uma classe, a avaliar (D'ÁVILA, 2012, p. 22).

EP02 relatou a importância do professor de enfermagem se mostrar capacitado ao exercício da profissão de enfermagem. Ao transpor o cuidado aos alunos, este EP ainda ressaltou a possibilidade de aprendizado constante durante a prática profissional docente.

O que eu acho que tem que ter clareza é que quando você é docente, você, de alguma maneira, é o exemplo, a sua prática passa a ser um exemplo para o aluno. Muitas vezes eu sou questionado porque que eles não veem profissional na vida real, igual ao professor, é um questionamento que eles fazem. A docência te ajuda na sua experiência profissional de cuidador. Eu acho que esse processo, ele se retroalimenta. EP02

Ao solicitar aos EP que emitissem opiniões sobre relação entre a carreira de enfermagem e a carreira docente nos cursos de graduação em enfermagem, quatro enfermeiros professores se aproximaram nos relatos, quando citaram a complementaridade do exercer a profissão assistencial e a profissão docente.

Eu não consigo ver essas coisas separadas. Eu acho que você se constrói docente a partir da sua experiência e vice-versa. EP02

Para Zabalza (2005 p.126) é preciso avaliar a construção docente a partir da prática. É necessário entender que a “prática pode reforçar o hábito, mas se não for analisada, se não for submetida a comparações e se não for modificada”, poderá ocasionar na repetição de erros.

Eu acho que as coisas, elas não são apartadas. Eu acho que você não aprende a ser docente para aprender a ser enfermeiro, acho que as coisas, elas, na verdade, tem um limite muito tênue; a gente se forma enfermeiro e ao mesmo tempo ela dialoga com a docência. EP02

No relato do EP03, é evidente sua preocupação com o domínio especializado do conteúdo que ministra. Zabalza (2005 p.108) atribui essa preocupação àqueles professores que

veem a docência como “uma atividade profissional, considerando no mesmo nível a sua prática e o domínio científico da própria especialidade”. Logo, percebemos que este EP busca tanto o aperfeiçoamento de sua atividade profissional, quanto desenvolve habilidades que são exigidas a fim de desempenhar adequadamente a atividade docente.

Eu acho que para a gente falar de uma coisa, além de saber sobre essa coisa, a gente deve viver isso, de certa forma. Então quando você está ensinando o que você faz na prática, a correlação entre o seu fazer e o ensinar em sala de aula, traz muita bagagem [à profissão docente]. Então, se eu penso que eu estou dando aula de semiologia e na prática eu pratico a semiologia, isso vai me enriquecendo com conhecimentos, com habilidades, com capacidade de trazer para os alunos exemplos, experiências, vivências. A mesma coisa é a metodologia da assistência. Estou falando das disciplinas que eu ministro... Como ensinar alguém a fazer pesquisa se você não faz pesquisa, se você não escreve? EP03

Também percebemos a preocupação em dominar o conteúdo específico da profissão de enfermagem, para então, desenvolver o ofício docente. No relato de EP04 fica evidente essa percepção:

Sem a base profissional eu teria, talvez, dificuldade para exercer a profissão docente. Eu acho muito importante o docente ter a vivência profissional, pois ele vai saber realmente o que está fazendo. Ainda, acho complicado um indivíduo sair de uma faculdade, virar um professor sem saber aplicar uma injeção, fazer um procedimento básico de enfermagem, saber só a teoria, mas não viver a prática. EP04

Outros relatos trazem a percepção dos EP quanto às atividades de enfermagem e docência, fazendo menções à complementaridade das carreiras:

Sempre transitei na assistência e na escola, porque eu acho que uma complementa a outra. EP06

É muito importante e uma complementa a outra. Eu acho que isso é um processo que tem que ser perpassado de uma

forma geral pelo docente, inclusive, para sobressair na profissão. Eu acho que eu faço isso, inclusive, o espelho da minha carreira. Eu fui assistencial durante muitos anos e estou docente durante muitos anos, então uma coisa está complementando a outra. EP04

Partindo da compreensão da construção profissional docente entre os EP, percebemos que o exercício prático da profissão de enfermagem contribuiu para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento no campo da docência. Fundamentando essa prerrogativa, encontramos sinergismo entre seis dos entrevistados ao afirmarem que a atuação em campo prático fomentou o ofício docente, exemplificado nos relatos a seguir:

Se um dia eu sair do campo do estágio, porque eu sou professora de estágio [curricular, na Instituição pesquisada] até hoje, eu teria que voltar para a prática, porque eu acho que não dá para caminhar só com a teoria, nem só com a prática. EP06

Também,

Eu acho que é essencial a gente ter uma experiência profissional prática anterior a ela [docência]. A experiência te dá mais conforto numa sala de aula. EP01

Outro EP demonstra sua preocupação com a assistência de enfermagem, mesmo em exercício da atividade docente. Essa preocupação revela que o profissional deve preparar-se e atualizar-se, pois mesmo sendo professor, atua na assistência de enfermagem, quando necessário.

Então quando eu estou lá na ponta e que eu vejo alguém que precisa de alguma coisa que está na minha área é impossível não atuar [enquanto enfermeira assistencial]. EP02

Ao longo das entrevistas, notamos que os EP lidam diariamente com várias dificuldades que permeiam não somente, mas também, a transposição das carreiras de enfermagem para o magistério. D'Ávila (2012) acrescenta que os professores se queixam de um vazio em seus cursos de preparação para o magistério, tanto na fase inicial da carreira

docente, quanto na ausência de disciplinas e/ou atividades que atentem para o saber técnico, o saber lidar com o aluno em diferentes realidades. No relato de EP05, são evidenciados aspectos que dificultam o exercício profissional docente.

A minha experiência foi na área assistencial e quando fui acompanhar estágio [curricular], apesar de ser grupo pequeno de alunos, senti muita dificuldade. São perfis diferentes de alunos, cada um vem com uma bagagem diferente e a maioria não gosta de pediatria. Não é que não goste, mas, tem certa dificuldade de adaptação nesse setor. É assim, eu sofro até hoje... a pediatria é sempre um campo de descobertas, principalmente pelos homens, pelos enfermeiros. EP05

Por fim, um trecho do relato de EP01 nos remeteu a certa preocupação quanto ao desenvolvimento da carreira docente.

Não trabalho na assistência de enfermagem atualmente, somente na docência. A docência, ela tem isso também, com o tempo você não consegue conciliar, porque ela quer muito de você, aí você começa a transitar só na docência. EP01

Para Geovanini (2002 p.310), a presença descomprometida e/ou esporádica dos docentes de enfermagem nos campos de prática faz com que eles percam contato com os problemas reais que acontecem nesses espaços, e conseqüentemente, resulta na interpretação da realidade de maneira inadequada.

Portanto, percebemos a necessidade de avaliação constante das carreiras profissionais por parte dos EP. Quando optarem por atuar apenas na carreira docente, estes EP precisam ter em mente a necessidade de atualizações constantes, para não correrem o risco de sofrerem desrealização da profissão que ensinam.

#### **4.5 O *Ser* enfermeiro e o *Ser* professor: aproximações entre as profissões**

Do campo da formação (inicial e continuada) emerge a ideia de que as histórias de vida, descritas e apresentadas, são um instrumento extremamente rico na constituição das identidades profissionais.

D'Ávila, 2012.

Configura-se nesta fase da pesquisa uma melhor compreensão acerca das percepções (ou autopercepções) dos entrevistados sobre suas carreiras profissionais, ou seja, enfermeiros-professores. Foi questionado ao final das entrevistas, como os sujeitos se veem, diante de sua profissão de enfermagem e de sua carreira docente.

Tardif e Raymond (2000) contribuíram para o entendimento dos saberes incorporados à profissão docente, mais precisamente, nas modificações pessoais que o tempo incorpora junto à prática vivenciada na escola, *lócus* deste estudo, o Ensino Superior. Pormenorizando os saberes, citam:

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também de fases e mudanças (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217).

Zabalza (2005) acrescenta à discussão sobre a dimensão profissional do docente universitário os seguintes questionamentos:

A docência universitária é uma profissão ou é trabalho que exercemos? Qual é o eixo em torno do qual é construída a identidade profissional? Quando cabe a nós dizer o que somos, como nos autodefinimos: como sociólogos, economistas, advogados, engenheiros, médicos ou como professores da universidade? (ZABALZA, 2005p. 107).

Ainda, na opinião de Zabalza (2005), os professores universitários se identificam como docentes a partir do momento em que isto signifique *status* social, porém, esse reconhecimento torna-se secundário durante a avaliação dos elementos que constroem e desenvolvem a identidade profissional dos sujeitos.

Nos relatos dos EP, encontramos aproximações sobre as opiniões, quando três sujeitos se intitulam enfermeiros-professores.

Eu me considero os dois sabe por quê? Porque eu nunca deixei de estar no campo [de estágio]. Então o fato de apesar de ser docente, eu não estou só em sala de aula, eu também estou lá no campo. O fato de eu estar com aluno o tempo todo me faz não esquecer que essencialmente eu sou um enfermeiro. Um enfermeiro-professor. Mas não me deixa esquecer essa origem, pois no campo de estágio sou visto como enfermeiro, mas

também sou visto... É engraçado, não só como enfermeiro, é o enfermeiro- professor. EP01

Esse EP ainda complementa sua narrativa acerca da sua identidade profissional, seu discurso é complementado pela ênfase em seu *status* de professor:

É como se fosse também um prêmio, é diferente dos outros. Eles até falam: - Professor, o que eu estou fazendo aqui eu sei que está errado... Eles mudam de comportamento só pela presença da gente, porque é o professor. EP01

Outro EP que se vê como enfermeiro-professor, destaca que esta visão é limitada em determinados momentos devido às exigências sociais, mas amplia a sua atuação relacionando a docência à profissão de enfermagem.

Eu sou enfermeiro-professor. Em alguns momentos é preciso fazer a escolha, como por exemplo, ao declarar o Imposto de Renda. Eu respondo enfermeiro, mas em situações cotidianas eu respondo enfermeiro-professor. Eu sou enfermeira em primeiro lugar e professor na segunda opção. Mas atualmente as duas [profissões] se misturam, porque não tem jeito, mesmo enquanto enfermeiro você ensina. Você ensina o doente, o acompanhante, o aluno, o técnico [de enfermagem], o colega enfermeiro, o médico, o fisioterapeuta. Está todo mundo [aprendendo]. Estamos todos aprendendo de alguma forma. EP07

No relato a seguir, EP04 demonstra a preocupação com a carreira profissional de enfermagem dando ênfase a sua profissão, valorizando-a como o sustento da carreira docente:

Durante muitos anos, principalmente no início eu era docente e era enfermeiro. Eu fazia as duas coisas ao mesmo tempo. Mas não tem condição de você ser professor sem ser enfermeiro, então uma coisa complementa a outra. Então se você parar para pensar e voltar até a pergunta, certamente eu reafirmaria que "eu sou enfermeiro antes de ser professor, porque eu estou ensinando". Eu estou

ensinando o domínio da profissão, logo, eu estou ensinando o cuidar, e para eu cuidar eu tenho que ser enfermeiro antes de tudo. EP04

Outro EP complementa com sua percepção, ao associar às carreiras de enfermagem e docente, a atuação enquanto gestora dos serviços de saúde:

Eu me vejo professora, enfermeira e gestora. Não consigo separar. Então eu sou a enfermeira que está lá, eu sou a professora que está mostrando para os alunos e sou a gestora que conhece o sistema razoavelmente bem e que facilita a vida das pessoas naquele momento. Então acho que é uma comunhão muito bacana. E aí, às vezes me falam: “[EP02], não revira...” . Por exemplo, o “cara” está internado, eu peço para a supervisora [enfermeira] ir lá e fazer um relatório, então fica muito mais completa a assistência. Não consigo separar. EP02

Para Marquis e Huston (2005 p.179), o enfermeiro que administra a Unidade de assistência à saúde ou participa do processo de gestão da assistência de enfermagem, precisa “coordenar a forma como os outros deveres serão executados, além de estabelecer métodos que tornem o trabalho mais simples e eficiente”. Este processo gerencial, quando incumbido ao enfermeiro, facilita a produtividade e aumenta a satisfação.

Ainda, os estudos de Marquis e Huston (2005) contribuem para o entendimento do escalonamento dos enfermeiros em níveis hierárquicos institucionais. A prática de enfermagem nos sistemas de gestão baseia-se no modelo por competências, adotado pela Associação Americana de Enfermagem (*American Nurses Association*<sup>16</sup>), onde os enfermeiros são categorizados em cinco níveis de desenvolvimento profissional, a saber: iniciante, iniciante avançado, competente, proficiente e especialista.

No Brasil, a profissão de enfermagem não detém esse escalonamento hierárquico para delimitação do campo de atuação profissional em enfermagem, porém, percebemos que fatores como o reconhecimento advindo da experiência na atuação profissional, associado às especialidades desenvolvidas ao longo dos anos, fazem com que os enfermeiros alcancem

---

<sup>16</sup> A *American Nurses Association* (ANA) representa a associação americana dos enfermeiros, que, no Brasil, assemelha-se em representatividade à Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn). Estas associações, entre outras atividades, empenharam-se em discutir e aprovar o código de ética profissional, nas respectivas nacionalidades.

posições de destaque na carreira, e até mesmo, ocupem cargos de gestão nos serviços de saúde.

De modo complementar, a percepção dos EP sobre suas identidades profissionais demonstram a necessidade de reafirmação da carreira de enfermagem:

É interessante isso, porque eu sempre... Por exemplo, eu não sou professora, eu acho que eu estou professora por uma condição anterior que é ser enfermeira. EP05

Outro relato confirma essa preocupação, deixando explícita a posição do EP acerca dos deveres profissionais inculcados no âmbito profissional de enfermagem:

Eu acho assim, o caminho direcionou-me a ser enfermeiro, e nessa perspectiva, uma das áreas de atuação é a docência. Isso para mim é muito claro. E às vezes eu tenho até dificuldade em demonstrar isso no estágio para os alunos, porque na hora que eu entro naquele lugar [campo de estágio] o meu enfoque é a assistência, e a questão da formação, ela entra como uma consequência. EP05

Mesmo sendo egresso de um curso superior vinculado a um Hospital Universitário, onde se presume que o ensino seja pautado na prática cotidiana, EP05 evidencia sua dificuldade em apartar as carreiras profissionais.

Eu tenho certa dificuldade de fazer essa separação [entre enfermeiro e professor]. Interessante porque eu estudei em Hospital Escola, depois que formei só trabalhei em dois Hospitais Escola, e esse *link* com a academia sempre esteve presente. EP05

Complementa ainda seu discurso, reafirmando sua escolarização universitária pela carreira profissional de enfermagem. Nesse sentido percebemos a docência como um processo evolutivo profissional:

Agora, meu foco sempre foi o processo assistencial e aí o aluno é inserido. Às vezes, o aluno tem dificuldade de compreender isso. EP05

EP06 divergiu dos relatos apresentados até então, sobre o reconhecimento profissional, apesar de atuar na carreira docente em sala de aula e em campo de estágio, exercendo a função de preceptoria de alunos:

Considero-me mais professor. Estou cursando outra graduação e até penso em ser professor nesta profissão também. Uma coisa que eu brinco é que meus alunos sempre são meus eternos alunos. É interessante, quando entro no hospital me sinto gratificado vendo um ex-aluno meu atuando ali. EP06

Também demonstra nostalgia quando se refere aos alunos e ex-alunos:

Ele [o aluno] tem esse carinho de chamar a gente de professor, têm esse reconhecimento. Eu dou aula para o pessoal que está formando, no 9º período, aí eu brinco com minhas alunas “agora vocês são minhas ex-alunas”. E elas respondem: “Não, professor, nós vamos ser suas alunas eternamente”. EP06

Zabalza (2005) explica que um dos aspectos mais críticos dos professores tem sido justamente o de ter uma identidade profissional ainda indefinida, e complementa:

Sua preparação para a prática profissional esteve sempre orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais vinculadas a ele. Com esses precedentes, é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência (ZABALZA, 2005 p. 107).

Percebemos entre os relatos dos EP a dificuldade em delimitar um equilíbrio na profissão docente, incluindo os paradigmas atuais, principalmente se tomarmos por base a imagem do “antigo professor”. Essa percepção nos leva a compreender que a carreira profissional docente, pode ser analisada tanto pela vertente educacional, quanto profissional, dependendo do questionamento inicial a que se pretende responder.

Quando surgem teóricos desconstruindo essa questão de que o saber só é do outro, também te tira desse lugar de supremacia. [Atualmente] você não é mais supremo dentro daquela tua área. Então eu acho que tirou muito isso

também a figura do poder supremo do professor foi desconstruindo. EP01

EP01 amplia sua inquietude no quesito relação aluno-professor. Baseado nos estudos de D'Ávila (2012, p. 24) percebemos que atualmente os alunos buscam nos professores “saberes relativos às habilidades técnicas e a competência de educar”, também questionam os professores a respeito do preparo em que tiveram para exercer a docência, tomando por base os modelos e contramodelos de referência.

[A modernidade] trouxe coisas boas, mas também acho que trouxe coisas ruins. Coisas ruins na relação aluno-professor. Eles têm muita dificuldade de identificar essa figura, de saber quem é esse sujeito. Se pudesse voltar no tempo, faria tudo novamente, porque é algo que está dentro, é inerente, é algo que me trás ainda esse prazer. EP01

Nóvoa (2008) contribui no entendimento sobre a relação aluno-professor, principalmente quando é colocado em questão a pedagogia tradicional – aquela baseada nos conhecimentos – e a pedagogia moderna – responsável por romper este paradigma e transferir os alunos para o centro do sistema educacional. A partir desta ruptura, o professor precisa entender seu espaço de atuação docente e se reinventar na sociedade contemporânea. Sobre a reinvenção profissional docente, complementa:

Não se trata de centrar na escola nem nos conhecimentos, como advogava a pedagogia tradicional, nem nos alunos, como advogava a pedagogia moderna, mas sim, na aprendizagem. É evidente que a aprendizagem implica alunos. A aprendizagem implica uma pessoa, um aluno concreto, implica o seu desenvolvimento, o seu bem estar (NÓVOA, 2008. p. 06).

Sobre as mudanças no modelo educacional e suas implicações à prática docente, percebemos que toda mudança gera reflexos, nem sempre positivos. O relato do EP01 demonstra um sentimento de desconforto.

Mas também, hoje em dia, todas as carreiras são muito angustiantes, porque ela te traz algo que não é constante, é como se você matasse um leão a cada dia, você sempre tem que ser um pouco mais, um pouco mais, um pouco mais... E eu acho que a maior dificuldade hoje é

que, de fato, não somos preparados para lidar com aluno com o perfil de hoje. É um choque cultural, um choque de valor. Extrapolava o currículo, extrapolava a disciplina. Extrapolava tudo isso, é quase como uma... Às vezes eu me sinto quase como violada e violentada naquilo que eu mais prezo [o ensino da enfermagem]. EP01

A escola é parte integrante do processo de socialização profissional dos docentes, nesse sentido, Lelis (2008) ao referir-se aos estudos de caso nos estudos de formação docente, faz referência à:

Primeiramente, a necessidade de defender a importância das dimensões teóricas, técnicas e pessoais do trabalho docente, quando se tem em mente a salvaguarda da autonomia profissional dos docentes, que é ameaçada pela racionalização e pela privatização do ensino. O segundo se refere à valorização dos saberes de referência da profissão, a partir da reflexão que os docentes fazem sobre sua prática (LELIS, 2008 p. 64).

Ao contrário de outros profissionais, o trabalho do docente depende da “colaboração” do aluno, diferente de um cirurgião que opera um doente anestesiado, e um advogado pode defender um cliente silencioso. Mas o sucesso do docente depende da cooperação ativa do aluno, ninguém ensina a quem não quer aprender. A atividade docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. (NÓVOA, 2008 p. 228-229)

Goodson (2007) corrobora no entendimento de que sobre as histórias de vida no desenvolvimento da carreira docente, existem alguns incidentes considerados críticos. Tanto os professores em início de carreira, quanto os mais experientes, sofrem impacto direto em seu desenvolvimento e prática docente, podendo gerar situações de estresse e ensino ineficaz. Nóvoa (2008, p. 229) esclarece então, que os docentes devem ser formados, não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as comunidades locais.

## **CAPÍTULO V**

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa teve como objetivo principal o entendimento acerca da formação inicial dos EP, ao transporem a carreira profissional de enfermagem para a carreira docente. Dessa forma, nessa investigação, os dados apresentados refletem a visão que os próprios docentes têm dos processos que permeiam a formação inicial e o desenvolvimento docente.

Acreditamos que este trabalho se constituiu em uma tentativa de legitimar e validar os aspectos já discutidos sobre a carreira docente em enfermagem. Os relatos dos EP evidenciaram que estes sujeitos escolheram a graduação em enfermagem por motivos que vão desde a vocação até a motivação familiar e/ou pessoal. Também, encontramos como opção pelo curso de enfermagem a tentativa de transposição para outras carreiras profissionais, como a medicina. Porém os EP entrevistados, ao longo da graduação em enfermagem, desistiram desta opção por terem descoberto que gostavam da profissão de enfermagem.

Encontramos relatos significativos relacionados à fase de profissionalização dos EP, no sentido de produzir conhecimentos sobre a carreira profissional em enfermagem, iniciada durante o percurso no Ensino Superior. Os EP obtiveram – por meio de estágios extracurriculares – experiências tácitas da profissão que os conduziram à assistência de enfermagem enquanto profissionais. Este fato levou-os a reconhecer e legitimar o desenvolvimento profissional em enfermagem mesmo antes da conclusão da graduação, dada nos períodos de estágios curriculares obrigatórios e optativos.

No tocante à transposição das carreiras profissionais e a profissionalização na carreira docente, os EP demonstraram terem sido influenciados por motivos vários, desde a vontade pessoal e autodirecionamento de suas carreiras, através de convites de outros professores e colegas enfermeiros que atuavam no Ensino Superior em Enfermagem, e até aqueles enfermeiros que acreditam terem sido premiados.

Importante salientar que, tanto os EP que direcionaram suas carreiras à docência, quanto àqueles que se viram docentes por acaso, têm opiniões congruentes acerca da incorporação do ofício docente. Nesse sentido, os achados deste estudo confirmam resultados de pesquisas já laboradas, como os estudos de Tardif e Raymond (2000) sobre a interiorização dos valores relacionados ao ofício docente:

Ao longo de sua vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e as suas relações com os outros (especialmente com os alunos) e são reatualizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática do seu ofício (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 219).

Paralelamente ao desenvolvimento dos docentes em sala de aula e em campo de estágio, discutiu-se nesta pesquisa o cenário de atuação desses professores. A vinculação a uma Instituição de Ensino Superior Privado revela traços do cenário brasileiro que se repetem no locus da pesquisa. Esses traços têm sua origem na legislação atual do ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que estabelece em seu Artigo 66 a preparação para o magistério superior a ser realizada em nível de pós-graduação, ainda, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado.

Assim, percebemos que dois professores não possuem a titulação acadêmica consubstanciada como “preferencialmente” nesta legislação, enquanto três professores possuem o título de mestrado e dois professores têm o título de doutores. O quantitativo de professores mestres no Brasil e no Estado de Minas Gerais prevalece no Ensino Superior privado, enquanto a maioria dos doutores encontra-se vinculados ao Ensino Superior público, fato este, que reforça os incentivos públicos à profissionalização acadêmica em detrimento das exigências capitalistas ligadas ao Ensino Superior privado.

No tocante as estratégias de permanência no campo de atuação docente, encontramos que os EP buscam os estudos como método estratégico, além do diálogo com os pares, a instrumentalização pedagógica em cursos ligados às Ciências Humanas, fomentando suas carreiras profissionais. Também, tais estratégias adotadas permitiu-nos o entendimento de que os professores formam um grupo propício a aceitar grandes doutrinas, que muitas vezes afetam pouco a prática docente diária, ao invés de analisar simplesmente o cotidiano em sala de aula, campos de estágio e profissão de enfermagem.

Nóvoa (2008 p. 06) afirma que a pedagogia tradicional, aquela “baseada nos conhecimentos e na transmissão de conhecimentos” sofreu uma “grande ruptura, provocada pela pedagogia moderna” ao colocar os alunos no centro do sistema. Assim, na profissão docente em enfermagem evidenciou-se que tal paradigma ainda não foi superado pelos EP, gerando desconforto e incertezas sobre a profissão docente.

Ainda, esta pesquisa permitiu revelar o entendimento que os EP têm de suas vidas profissionais, quando seis professores se intitularam enfermeiros, enfermeiros-professores,

enfermeiros-professores e gestores, dando ênfase à profissão de enfermagem como ponto de partida para a docência.

Apenas um EP participante deste estudo mencionou se identificar enquanto professor, prioritariamente, demonstrando sua percepção relacionada à carreira docente prazerosa, podendo estender-se inclusive, a outra graduação que cursara a época da entrevista.

Por fim, pertinente se faz mencionar, que uma das limitações deste estudo foi não termos adotado como instrumento de análise das trajetórias docentes a observação das práticas destes sujeitos em sala de aula. Acreditamos que tais observações não acrescentariam à discussão por tratar de elucidar fatos já vivenciados por estes sujeitos, ao longo da constituição de suas carreiras profissionais. Logo, uma futura investigação relacionada à observação do cotidiano dos professores, tanto em sala de aula, quanto nos campos de estágio curriculares, poderá revelar diferentes trajetórias relacionadas ao desenvolvimento dos enfermeiros que atuam na carreira profissional docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A . & LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** . São Paulo : EPU, 1986.
- ARROYO, Miguel, G. **Ofício de mestre**: Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BASTABLE, Suzan B. O enfermeiro como educador: princípios de ensino-aprendizagem para a prática de enfermagem. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 688p.
- BERARDINELLI, Lina Márcia Miguéis; COELHO, Maria José; FIGUEIREDO, Nébia Maria Almeida de. **Preceptorial na residência de enfermagem**. Rio de Janeiro; EPUB, 2003. 128p.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p. (Coleção ciências da educação; 12).
- BORGES, Cecília. **Saberes Docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa**. Educação e Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. p. 59-76.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003 (série saber com o outro, v. 1)
- BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº. 196/96**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <http://www.cns.org.br> Acesso em: 03 mar. 2012.
- BRASIL. Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, n.248, 23 dez. 1996.
- CASTRO, Magali de. Da construção do projeto ao relatório de pesquisa: os desafios do pesquisador. *In*. CASTRO, Magali de; MAFRA, Leila de Alvarenga (Orgs.). **A pesquisa sobre a profissão docente**: desafios e perspectivas. Curitiba: CRV, 2010. p. 18-30.
- CATANI, Denise. Profissão docente, trabalho e conhecimento no campo educacional brasileiro. *In*: **A mística da identidade docente**: tradição, missão e profissionalização. PASSOS, Mauro (Org.). Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.
- COLLIÈRE, M. F. **Promover a vida**. Lisboa: Sindicato dos enfermeiros portugueses, 1989.
- COX, O. **Estamentos em Teorias de Estratificação Social**. Cia. Editora Nacional, São Paulo, 1972.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na formação de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Prefácio de: PASSOS, Mauro (org.). **A mística da identidade docente: tradição, missão e profissionalização.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011

D'ÁVILA, Cristina Maria. Didática: a arte de formar professores no contexto universitário. In: D'ÁVILA, Cristina Maria. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs). **Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores.** Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção magistério: Formação e trabalho Pedagógico)

D'ESPINEY, Luísa. Formação inicial / formação contínua de enfermeiros: uma experiência de articulação em contexto de trabalho. In: CANÁRIO, Rui (Org.) **Formação e situações de trabalho.** Porto Editora: Portugal. 1997. p.169-188

DUARTE, Teresa. **A possibilidade de investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica).** Publicação do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. CIES e-Working Papers, Lisboa, Portugal, 2009.

FRIEDLANDER, Maria Romana; MOREIRA, Maria Teresa de Arbués. Formação do enfermeiro: características do professor e o sucesso escolar. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, 2006, v.59, n.1, p. 9-13.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997. p.51-76.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI).

GEOVANINI, Telma. **História da enfermagem:** versões e interpretações. 2ed. Rio de Janeiro: Revinter. 2002.

GERMANO, Raimunda Medeiros. **Educação e ideologia da enfermagem brasileira.** 3ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, António Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991. 159 p.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: In: NÓVOA, António. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2007.

HADDAD, Ana Estrela, *et al.* **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991 a 2004.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira, 2006 15v. *il.tab.*

HORTA, W. Processo de Enfermagem. São Paulo: EPU, 1979.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior: 2010 – Resumo Técnico**. – Brasília, 2012. 85 p.

KNOBEL, Elias. **Terapia intensiva: enfermagem**. São Paulo: Editora Atheneu, 2010. 636 p.

LELIS, Isabel Alice. **Do Ensino de Conteúdos aos Saberes do Professor: mudança de um idioma pedagógico?** Educação e Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. p. 43-58.

LELIS, Isabel Alice. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias, *In*: **O ofício de professor**, TARDIF, Maurice; LESSAR, Claude. (orgs.), Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986. xii, 99 p. (Temas básicos de educação e ensino).

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MARQUES, Mário O. A ação / formação no exercício da profissão. *In*: MARQUES, Mário Osório. **Formação do profissional da educação**. 4ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. Cap.5, p. 203-216.

MARQUIS, Bessie L; HOUSTON, Carol J. **Administração e liderança em enfermagem: teoria e prática**. Trad. Regina Garcez. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2005 477p.

MCEWEN, Melaine; WILLS, Evelyn M. **Bases teóricas para a enfermagem**. Tradução: Ana Maria Thorell. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 576p.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes. A Fundação Rockefeller e a construção da identidade profissional de Enfermagem no Brasil na Primeira República. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**. Rio de Janeiro, v.6, n.3, p.621-45, nov. 1998-fev. 1999.

NAGLE, Jorge. **A educação na primeira república**. 3ed. São Paulo: Difel, 1985.

NÓVOA, António. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria e Educação, 4, 1991.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, António. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org.) **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos professores de S.P, 2007.

NÓVOA, António. Os professores e o novo espaço público da educação. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008. p. 217-233

NÓVOA, António. **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa. EDUCA, 2009.

OGUISSO, Taka. **Trajectoria histórica e legal da enfermagem**. 2ª ed. ampl. Barueri, SP: Manole, 2007. 277p.

PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza; NAZARIO, Nazaré Otilia; MOREIRA, Marléa Chagas. A compreensão do ideário da enfermagem para a transformação da prática profissional. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v.50, n.3, p.307-22, jul.-set. 1997.

PAIXÃO, Waleska. **História da enfermagem**. 5ed. Rio de Janeiro: Júlio C. Reis, 1979.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALETT, Valdo José. Docência no ensino Superior: construindo caminhos. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2005. 279p.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos**. 9. ed. rev. ampl. atual. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. Disponível em: <<http://www.pucminas.br/biblioteca>>. Acesso em: 31/03/2012.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Estatuto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, com as alterações aprovadas pela Resolução N. 12, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Universitário. Belo Horizonte, 2010.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Resolução N. 06/2011, aprova alteração do Regimento Geral da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC Minas (Processo CONSUNI nº 07/2011). Belo Horizonte, 2011.

POTTER, Patrícia A.; PERRY, Anne Griffin. **Fundamentos de enfermagem**. 6. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação**. SP: T. A. Queiroz, 1991.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frison. **História da enfermagem e sua relação com a saúde pública**. Goiânia: AB, 1999. 112p.

RODRIGUES, Maria Socorro Pereira. De fada e feiticeira à sua imagem atual. A mulher enfermeira: cuidadora, gerente, pesquisadora. **Texto & Contexto Enfermagem**. Florianópolis, v.6, n.1, p.104-117, jan.-abr. 1997.

SANT'ANNA, Suze Rosa; ENNES, Lilian Dias. **Ética na enfermagem**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Carlos Eduardo dos and LEITE, Maria Madalena Januário. **O perfil do aluno ingressante em uma universidade particular da cidade de São Paulo**. *Rev. bras. enferm.* 2006, vol.59, n.2, pp. 154-156.

SANTOS, Geralda Fortina dos. **Escola de Enfermagem Carlos Chagas (1933-1950): a Deus, pela humanidade, para o Brasil**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2006. 308 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte.

SPINDOLA, Thelma; MARTINS, Elizabeth Rose da Costa and FRANCISCO, Márcio Tadeu Ribeiro. **Enfermagem como opção: perfil de graduandos de duas instituições de ensino**. *Rev. bras. enferm.* 2008, vol.61, n.2, pp. 164-169.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de educação**. Campinas, n.14, p.66-88, mai./jun./jul/ago. 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, dezembro, 2000. p. 209-244.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (orgs) **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008. p. 254-277

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. Niterói: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2009.

VILLA, Eliana. Educação em saúde: a prática educativa no cotidiano do profissional. In: GAZZINELLI, Maria Flávia; REIS, Dener Carlos dos; MARQUES, Rita de Cássia (orgs).

**Educação em saúde: teoria, método e imaginação.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 43-51.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Trad: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239p.

WALDOW, Vera Regina. **Estratégias de ensino na enfermagem: enfoque no cuidado e no pensamento crítico.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005. 133p.

## APÊNDICE 01: FORMULÁRIO PARA SELEÇÃO DA AMOSTRA DA PESQUISA

### SELEÇÃO DE AMOSTRA DE PESQUISA

Prezado professor (a)

Convidamos a preencher este questionário, parte integrante de uma pesquisa desenvolvida no âmbito da Pós-graduação em Educação da PUC Minas, intitulada provisoriamente: *Professores do curso de enfermagem de uma Instituição Privada de Ensino Superior de Belo Horizonte: Estudo da trajetória docente e seu desenvolvimento profissional*. Esta pesquisa pretende revelar como se deu a trajetória dos professores do curso de Enfermagem desta Instituição e ainda, trazer ao esclarecimento científico contribuições acerca da temática da formação de professores.

#### **DADOS SOBRE A SUA FORMAÇÃO**

Graduação: \_\_\_\_\_

Possui Pós- graduação?

Especialização

Em qual área?

\_\_\_\_\_  
 Mestrado

Em qual área?

\_\_\_\_\_  
 Doutorado

Em qual área?

#### **DADOS SOBRE A SUA CARREIRA DOCENTE**

**Tempo de trabalho como professor (a) universitário (a)**

Menos de 6 anos

De 7 a 9 anos

De 10 a 14 anos

De 15 a 24 anos

25 anos ou mais

**Tempo trabalha como professor (a) universitário (a) na PUC Minas?**

Menos de 6 anos

De 7 a 9 anos

De 10 a 14 anos

De 15 a 24 anos

25 anos ou mais

**Sua jornada de trabalho semanal na PUC Minas**

**atualmente é:**

Até 10 horas

Entre 10,01 e 19,99 horas

20 horas

Entre 20,01 e 29,99 horas

30 horas

Entre 31,01 e 39,99 horas

40 horas

**Seu contrato de trabalho na PUC Minas é:**

Aulista

Regime de 20 horas

Regime de 30 horas

Regime de 40 horas

#### **DADOS SOBRE A SUA CARREIRA PROFISSIONAL EM ENFERMAGEM**

**No exercício da profissão de enfermagem, você já trabalhou em:**

Hospitais

Clínicas especializadas de assistência à saúde

Órgão se Saúde Pública

Exerci a prática profissional associada à preceptorial de alunos.

Não exerci a profissão em campo prático

Outro: \_\_\_\_\_

**No exercício da profissão de enfermagem, atualmente você atua?**

Hospitais

Clínicas especializadas de assistência à saúde

Órgão se Saúde Pública

Exerço a prática profissional associada à preceptorial de alunos.

Não exerço a profissão em campo prático

Outro: \_\_\_\_\_

**Caso exerça atividade assistencial, sua jornada de trabalho semanal assistencial é:**

Até 10 horas

Entre 10,01 e 19,99 horas

20 horas

Entre 20,01 e 29,99 horas

30 horas

Entre 31,01 e 39,99 horas

40 horas

**Você se considera como:**

Enfermeiro (a)

Professor (a)

Prioritariamente enfermeiro (a) e secundariamente professor (a)

Prioritariamente professor (a) e secundariamente enfermeiro (a)

Enfermeiro (a) e professor (a), igualmente.

Prezado (a) professor (a), após a seleção da amostra, caso você se encaixe nos critérios pré-determinados, gostaríamos de contar com a sua participação em uma breve entrevista (em torno de 30 minutos). Assim, peço a gentileza de preencher seu nome, telefone e email, para que possamos entrar em contato e agendar um horário de acordo com a sua disponibilidade, se for de seu interesse a participação.

Reiteramos ainda que, as informações obtidas serão tratadas com rigor ético, sendo resguardada a identidade dos participantes através de pseudônimos, em consonância ao preconizado na Resolução 196/96.

**Nome:** \_\_\_\_\_ **Telefone:** \_\_\_\_\_

**E-mail:** \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 02: ROTEIRO PARA ENTREVISTA

---



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO – PUC MINAS

---

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### **ESCOLARIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA**

Escolha da carreira universitária

Percurso escolar no ensino superior – Graduação, Especialização (*lato sensu*), Mestrado e Doutorado (*stricto sensu*).

#### **PROFISSÃO DE ENFERMAGEM**

Exercício da profissão, estratégias e relações profissionais.

#### **CARREIRA DOCENTE**

Ingresso, relação com a profissão de enfermagem, estratégias de permanência e relações institucionais.

#### **RELAÇÕES ENTRE A CARREIRA DOCENTE E A PROFISSÃO DE ENFERMAGEM**

Interfaces entre a profissão de enfermagem e a profissão docente.

## APÊNDICE 03: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

N.º Registro CEP: CAAE Nº 05735312.1.00005137.

Título da Pesquisa: Professores do Curso de Enfermagem de uma Instituição Particular de Ensino Superior de Belo Horizonte:

Estudo da Trajetória Docente e seu Desenvolvimento Profissional

Prezado (a),

Este é um convite para você participar voluntariamente da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, que tem como orientadora a **Profa. Dra. Stella Maria Fernandes Marques Rodrigues**, e será realizada pelo mestrando **Renato Romano Aleme**. A pesquisa se propõe verificar como ocorreu a formação inicial, as trajetórias e o desenvolvimento profissional entre os professores do Curso de Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Leia as informações abaixo antes de expressar seu consentimento para participar da pesquisa:

1. Esta entrevista está programada para ocorrer em aproximadamente 30 minutos e não implica em qualquer tipo de risco para você. Caso seja necessário, outras entrevistas poderão ser agendadas.
2. A entrevista será realizada onde melhor lhe convier e será individualizada.
3. Como sua participação é voluntária, caso decida participar, você tem toda a liberdade para interromper o processo quando desejar, sem sofrer qualquer espécie de penalidade.
4. Por se tratar de um trabalho acerca da formação para a docência, é importante a identificação de alguns fatores como: tempo de formação, cursos realizados, capacitações e sua opinião acerca da docência em Enfermagem no Ensino Superior.
5. Considerando-se que os resultados da pesquisa serão utilizados única e exclusivamente em trabalhos científicos, publicados ou apresentados oralmente em congressos, sua identidade será ocultada por meio de pseudônimos, garantindo a sua privacidade.
5. Você receberá a transcrição de sua entrevista e poderá remover quaisquer partes que julgar necessário.
6. Você também receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador responsável, poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, a qualquer momento.

Agradecemos sua atenção e valiosa colaboração, subscrevendo-nos,

Atenciosamente,

---

Renato Romano Aleme, mestrando do curso de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Avenida Dom José Gaspar, 500 Coração Eucarístico 30535-901 - Belo Horizonte, MG - Brasil - Caixa-Postal: 2686 Telefone: (31) 34127269 Fax: (31) 34127269; Contatos pessoais: Tel: (31) 9177-0372. E-mail: [renatoromanobh@hotmail.com](mailto:renatoromanobh@hotmail.com)

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Stella Maria Fernandes Marques Rodrigues, coordenadora da pesquisa, Professor Ajusto III do Programa de Pósgraduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Avenida Dom José Gaspar, 500 Coração Eucarístico 30535-901 - Belo Horizonte, MG - Brasil - Caixa-Postal: 2686 Telefone: (31) 3412-7269 Fax: (31) 3412-7269.  
Contatos pessoais: Tel: (31) 8466-5953. E-mail: [stella.m.rodrigues@gmail.com](mailto:stella.m.rodrigues@gmail.com)

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Cristiana Leite Carvalho, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone 3319-4517 ou e-mail [cep.proppg@pucminas.br](mailto:cep.proppg@pucminas.br).

Eu, \_\_\_\_\_  
declaro estar informado (a) dos objetivos e fins desse estudo e concordo em participar voluntariamente da pesquisa, realizada por **Renato Romano Aleme** e orientada pela **Profa. Dr<sup>a</sup> Stella Maria Fernandes Marques Rodrigues**.

Belo Horizonte.....de .....de 2012.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_  
E-mail para contato: \_\_\_\_\_

## ANEXO 1: APROVAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

## PROJETO DE PESQUISA

**Título:** PROFESSORES DO CURSO DE ENFERMAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE ENSINO DE BELO HORIZONTE:  
Estudo da trajetória docente e seu desenvolvimento profissional

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 05735312.1.0000.5137

**Pesquisador:** Renato Romano Aleme

**Instituição:** Pontifícia Universidade Católica de Minas  
Gerais - PUCMG

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**Número do Parecer:** 82086

**Data da Relatoria:** 22/08/2012

### Apresentação do Projeto:

PROFESSORES DO CURSO DE ENFERMAGEM DE UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE ENSINO DE BELO HORIZONTE: Estudo da trajetória docente e seu desenvolvimento profissional.

### Objetivo da Pesquisa:

Analisar a formação/profissionalização dos enfermeiros para o exercício da docência, em um curso de graduação de uma Instituição Privada de Ensino em Belo Horizonte.

### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa não apresenta riscos.

Quanto aos benefícios podemos citar: "Contribuição científica ao campo da Educação, em especial à temática da formação para o ofício docente no Ensino Superior. Quanto ao campo do exercício docente nos cursos de Enfermagem, pretende-se também aprofundar os estudos atuais acerca da profissionalização dos enfermeiros professores que atuam no Ensino Superior".

### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A metodologia proposta é de cunho prioritariamente qualitativo e privilegiará o relato oral de professores, levando em conta seus diferentes percursos e tempo de docência.

### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A folha de rosto e os termos estão de acordo com as exigências do CEP.

### Recomendações:

Não há recomendações.

### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

### Situação do Parecer:

Aprovado

### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

BELO HORIZONTE, 25 de Agosto de 2012

---

Assinado por:  
CRISTIANA LEITE CARVALHO

**Endereço:** Av. Dom José Gaspar, 500 - Prédio 43-Sala107A

**Bairro:** **CEP:** 30.535-901

**UF:** MG **Município:** BELO HORIZONTE

**Telefone:** (313)319--4517 **Fax:** (313)319--4517 **E-mail:** cep.proppg@pucminas.br