

NILZA BERNARDES SANTIAGO

**DE PROFISSIONAL- ENFERMEIRA A ENFERMEIRA-
PROFESSORA: um estudo sobre a formação docente no
ensino superior**

Belo Horizonte

2003

NILZA BERNARDES SANTIAGO

**DE PROFISSIONAL-ENFERMEIRA A ENFERMEIRA-
PROFESSORA: um estudo sobre a formação docente no
ensino superior**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar

Orientadora: Prof^a Dr^a Anna Maria Salgueiro Caldeira

Belo Horizonte

2003

Dissertação defendida no dia 30 de junho de 2003 e aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª Drª Anna Maria Salgueiro Caldeira
Orientadora

Profª Drª Matilde Meire Miranda Cadete - UFMG

Profª Drª Ana Maria Casasanta Peixoto – PUC-Minas

Belo Horizonte, junho de 2003.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha família, especialmente minha mãe Laura e meu pai Carlos, pela alegria de tê-los ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a Dr^a Anna Maria Salgueiro Caldeira, pela orientação segura, disponibilidade, paciência e confiança na produção deste trabalho.

Às enfermeiras-professoras da Escola de Enfermagem da PUC-Minas, que prontamente se dispuseram a colaborar participando desta pesquisa.

Aos professores do Mestrado em Educação, pelas discussões, reflexões e contribuições significativas para o meu conhecimento durante as aulas do Mestrado.

Aos colegas de Mestrado, pelo convívio respeitoso e afetuoso durante as aulas e pela crença de que todos chegariam à conquista do título de Mestre.

À funcionária Valéria, pela cordialidade e atenção no atendimento.

Aos amigos cujo incentivo foi motivo e razão para prosseguir a caminhada até chegar ao resultado final.

A Deus, pela força nesta caminhada.

SUMÁRIO

1-	INTRODUÇÃO	10
2-	A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR	15
3-	ABORDAGEM METODOLÓGICA	28
4-	O CURSO DE ENFERMAGEM DA PUC MINAS	36
	4.1. Uma breve retomada da História da Enfermagem	36
	4.2. A História do Ensino de Enfermagem no Brasil	43
	4.3. A História da Escola de Enfermagem da PUC Minas Campus Coração Eucarístico	45
	4.4. Características das enfermeiras-professoras da Escola de Enfermagem da PUC Minas- Campus Coração Eucarístico e as condições de trabalho na instituição	51
5-	OS RELATOS DE VIDA DE QUATRO ENFERMEIRAS- PROFESSORAS	58
	5.1. Wandir	58
	5.2. Ivna	65
	5.3. Sara	78
	5.4. Isabel	86
6-	COMO NOS TORNAMOS PROFESSORAS: FATORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA A CONSTITUIÇÃO DA ENFERMEIRA- PROFESSORA	98
	6.1. A opção pelo curso de Enfermagem	99
	6.2. Experiência escolar como alunas	104
	6.3. A experiência profissional das entrevistadas como enfermeira	115
	6.4. O ingresso na docência e o desafio de aprender a ser professora	121
	6.5. Outros espaços e experiências formativas	127
	6.6. A prática docente cotidiana	132

CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
ANEXO	158

LISTA DE QUADROS E TABELAS

1	Quadro 1	Caracterização dos professores da Escola de Enfermagem da PUC-Minas Coração Eucarístico – 2002.	31
2	Quadro 2	Caracterização das 8 professoras da Escola de Enfermagem da PUC-Minas Coração Eucarístico – 2002.	33
3	Tabela 1	Regime de trabalho das enfermeiras-professoras da PUC-Minas – Campus Coração Eucarístico – 2002.	53
4	Tabela 2	Formação acadêmica das enfermeiras-professoras do curso de Enfermagem da PUC-Minas – Campus Coração Eucarístico – 2002.	54
5	Tabela 3	Enfermeiras-professoras do Curso de Enfermagem da PUC-Minas – Coração Eucarístico, segundo o exercício de atividades profissionais – 2002 .	56
6	Tabela 4	Enfermeiras-professoras segundo a natureza das disciplinas do curso de Enfermagem PUC-Minas – Campus Coração Eucarístico – 2002.	56

RESUMO

Este estudo tem como preocupação central compreender os processos pelos quais passam profissionais de diferentes áreas de conhecimento a docentes universitários. Para tal, procurou-se reconstruir os processos pelos quais quatro enfermeiras-professoras do Curso de Enfermagem da PUC-Minas Coração Eucarístico constituíram-se docentes. Nesse sentido, tentou-se detectar os fatores que contribuíram para sua formação. A partir do entendimento do processo de formação docente como um processo de desenvolvimento profissional que se inicia muito antes da formação acadêmica e mantém-se em permanente reelaboração, procurou-se analisar algumas dimensões que contribuíram na constituição dessas professoras: a trajetória como estudante em diferentes níveis de ensino; a experiência profissional como enfermeira; o contexto institucional em que exerce sua atividade como docente; a prática docente cotidiana. A opção metodológica foi a história temática, também denominada *relato de vida*, além da análise documental. Os resultados encontrados nesta investigação apontaram que a identidade docente dessas enfermeiras constitui um processo histórico influenciado por diferentes fatores: a legislação que rege este nível de ensino, a especificidade do trabalho das enfermeiras, a instituição universitária com suas normas, projetos e condições materiais de trabalho, as trajetórias de vida pessoal e profissional das enfermeiras. Em resumo: a construção da docência é um processo de construção inconcluso.

Palavras-chave: formação docente; ensino superior; enfermagem.

ABSTRACT

This study has as a main concern in understanding the process by which passes professionals of different areas of knowledge to become university teachers. For that, the process by which four nurse-teachers of the Nursing Course of PUC-Minas in Coração Eucarístico were made university teachers, was reconstructed. Understanding the process of forming a teacher as a professional development that begins much earlier than the academic formation and that is in permanent reelaboration, some aspects that contributed for the constitution of these teachers were analyzed: their student history in different levels of education; their professional experience as a nurse; the institutional context in which they teach; the every-day teaching practice. The methodological approach was the theme history, also known as *life report*, besides the documental analysis. The results found in this investigation shows that the teacher identity of these nurses constitutes a historical process influenced by different factors: the legislation that governs this level of education, the particular work of the nurses, the university institution with its rules, projects and material conditions of work, the personal and professional life the nurses led. In resume: the construction of the university teacher is an unconcluded process of formation.

Key-Words: teacher formation; higher educacion; nursing.

1 - INTRODUÇÃO

“Mestre não é quem sempre ensina,
mas quem de repente aprende”.
João Guimarães Rosa

Iniciei minhas atividades pedagógicas no ensino superior de uma forma um tanto inusitada. Era 1980, comecei a trabalhar no setor administrativo do Curso de Enfermagem da PUCMinas. As professoras do referido curso, sabendo de minha formação em Pedagogia, procuravam-me com frequência para ajudá-las em suas atividades docentes. Assim, era comum assentar-me com cada uma delas, ora para ajudá-las a elaborar objetivos e organizar conteúdos, ora para definir metodologias de ensino ou mesmo para construir propostas de avaliação.

Respondia sempre às demandas que me faziam. Mas, desde então intrigou-me o fato de essas professoras não terem nenhuma formação para o magistério. Fui aos poucos tomando consciência de que não só elas, mas a docência no ensino superior não exigia nada mais do que o domínio de um ou mais conteúdos disciplinares. Aliás, como afirma Surghi (1999), “desde sua origem a universidade parece aceitar que aquele que sabe sabe ensinar” (p. 153).

Por outro lado, tenho verificado que, para a maioria dos professores que atuam nas instituições de ensino superior, os cursos realizados na universidade não têm preparado eficientemente o professor para a docência. Por mais qualidade que tenham esses cursos de graduação, eles não garantem essa preparação. O significado da docência, seus saberes, competências e habilidades não são tratados nesses cursos. Assim, pode-se mesmo dizer que a maioria dos profissionais que atuam na docência tornou-se professor da noite para o dia.

Dessa forma, o interesse pela formação do professor do ensino superior surgiu desse contato com as professoras da Escola de Enfermagem e vem acompanhando minha trajetória profissional. Em 1992, já como docente da PUC, passei

a trabalhar com a formação de professores para o ensino básico, ministrando aulas de Didática em diferentes cursos de licenciatura.¹ Além de minhas atividades docentes nos cursos de licenciatura, integrei a comissão responsável pela elaboração do projeto pedagógico do curso de Enfermagem-Betim e assumi a assessoria pedagógica da Escola de Enfermagem da PUC-Minas Campus Coração Eucarístico. Novamente me deparei com o duplo desafio - pensar a formação do professor do ensino básico e do ensino superior.

A partir da reflexão sobre essa dupla atividade pedagógica, pude perceber a incoerência da universidade brasileira no que diz respeito à formação de professores para o ensino básico e para o ensino superior. No que se refere ao ensino básico (infantil, fundamental e médio), a universidade se preocupa em formar seus professores, através dos cursos de licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento. Por que não existe tal preocupação quando se trata do ensino superior? No que se refere à formação desse profissional, verifiquei que alguns professores (conforme sua área de atuação) têm formação didática obtida em cursos de licenciatura; outros trazem sua experiência profissional para a sala de aula e, outros ainda, sem experiência profissional ou didática, são oriundos de cursos de pós-graduação – *lato sensu* ou *stricto sensu* -, evidenciando que o importante na docência é a competência científica. Será que o professor universitário não precisa se formar para a docência? Será que aquele que sabe, sabe ensinar?

Também preocupada com a formação do professor do ensino superior em Portugal, onde as propostas de formação de professores do ensino básico se distinguem das situações de iniciação que têm sido oferecidas à docência no ensino universitário, Cortesão (2000) assinala a importância de, neste momento, se discutir o tema da formação do professor do ensino superior. Em suas palavras:

[...] uma vez que a pressão da globalização exige que o trabalho nas escolas funcione de forma rentável na aquisição de saberes instrumentais para o funcionamento da economia, pouco se tem, no entanto, dito do problema correspondente ao nível do ensino superior.²

Em seguida, a autora pergunta:

¹ Nessa época, 1984, fiz um curso de especialização em Metodologia do Ensino Superior – PREPES.

² Todas as citações apresentadas neste trabalho foram transcritas na íntegra.

Este quadro reforça o interesse em se discutir se há algo de especial, de único, no docente universitário que lhe permita escapar às necessidades de formação que se afirma existir relativamente aos formadores e professores de todos os outros níveis de ensino. Ou será que a sua actuação, que tem lugar sem qualquer preparação pedagógica prévia, será aquela que, afinal, se revela mais adequada ao que se espera do papel de regulação a desempenhar pelas instituições educativas do ensino superior, expectativas essas que, como se viu, se vão reforçando no contexto socioeconómico actual? (p.41).

Assim, ao aprofundar minhas leituras nessa área, constatei que a produção científica no que se refere à formação do professor de ensino superior é ainda incipiente, caracterizando-se por poucos estudos, isolados e descontínuos. Assim sendo, concordo com Morosini (2000) quando diz que "este tema não constitui área de sólida produção científica" (p.5).

O quadro descrito permite-me propor as seguintes questões: como se constitui o professor de ensino superior? Como os atuais professores universitários, advindos das mais diversas áreas de conhecimento, puderam construir-se enquanto alunos nos diferentes cursos de graduação em relação à docência?

Voltando-me mais especificamente ao curso de Enfermagem da PUC-Minas, quem é esse profissional professor no ensino superior? O que leva um profissional de uma área específica - no caso, enfermagem - a optar pelo magistério? Se não existe nenhuma formação profissional para este nível de ensino, como ele aprende a ser professor? Que conhecimentos, habilidades, valores e saberes são necessários à sua formação docente? Mediante que processos formativos alguém pode se tornar professor? Qual a importância do conhecimento disciplinar específico na sua formação? E qual a importância da formação pedagógica? E da pesquisa? Que fatores internos e externos contribuem ou dificultam a constituição do indivíduo como profissional e como pessoa? Que conceito de formação conforma a sua prática?

Todas essas questões são aparentemente simples, mas ainda sem respostas e fazem parte das preocupações de muitos formadores de formadores.

Assim, na busca de respostas a essas e outras questões, tomo como objeto de estudo o processo de formação do docente do ensino superior da Escola de Enfermagem da PUC-Minas. Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991) um profissional adquire conhecimentos por meio da prática e no confronto com as condições da profissão. Assim, para compreender esse processo é necessário levar em conta, tanto a

significação social da profissão, o contexto institucional em que trabalha, suas relações com outros docentes, bem como o significado que cada professor confere ao seu trabalho docente, o que inclui os seus valores, interesses e sentimentos, sua história de vida, suas representações, seus saberes, enfim, o sentido que tem, para o indivíduo, ser professor.

Considerando ainda que esses profissionais não recebem nenhuma preparação pedagógica para exercer o magistério e que os requisitos de ingresso na universidade revelam que não há preocupação com esta formação, supõe-se que uma parte significativa da aprendizagem da profissão docente ocorra durante o exercício profissional. Assim, neste estudo, pretendo investigar como os professores adquirem e constroem as competências para o desempenho da função docente ao longo de seu processo de desenvolvimento profissional, como se configura o processo de tornar-se professor.

Nessa direção, pretendo compreender o processo pelo qual a enfermeira³ se transforma em professora, ou seja, que influências contribuíram, ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional, para que ela se tornasse professora? Como ela vai articulando os conhecimentos de sua área de especialização, no caso a enfermagem, com as características de seus alunos, com as condições institucionais e o contexto histórico-social?

Assim, meu objetivo nesta dissertação é compreender o processo pelo qual a profissional enfermeira se constitui docente. Para tal, orientei meu estudo no sentido de:

- reconstruir as trajetórias pessoais, escolares e profissionais de quatro enfermeiras-professoras da Escola de Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais;
- identificar e analisar os fatores que contribuíram para a sua constituição como professoras;
- identificar as tensões enfrentadas pelas enfermeiras ao longo de sua profissionalização como docente;

³ Optei pelo uso do feminino neste texto ao referir-me a “enfermeira-professora” por constituir a realidade majoritária no universo da enfermagem.

- apontar possíveis ações, principalmente no âmbito da educação continuada, que façam com que a experiência docente seja efetivamente um momento importante de consolidação do processo de tornar-se professor.

Para responder a essas questões, estruturei este trabalho da seguinte maneira:

- No Capítulo II, situo, num primeiro momento, os princípios da formação docente da enfermeira adotados na universidade para, então, compreender como o docente universitário se constitui;
- No Capítulo III, descrevo como selecionei as professoras a serem pesquisadas, como desenvolvi a pesquisa, e porque escolhi relatos de vida como abordagem metodológica;
- No Capítulo IV, faço um breve histórico da enfermagem, do ensino de enfermagem no Brasil e do Curso de Enfermagem da PUC-Minas Campus Coração Eucarístico;
- No Capítulo V, apresento os relatos de vida das quatro enfermeiras-professoras;
- No capítulo VI, analiso os fatores que contribuíram para o desenvolvimento profissional docente das quatro enfermeiras-professoras.

2- A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR

“... a reflexão não é só uma distância que tomo para com o cotidiano, mas é a distância necessária para poder mudar a minha ação”.
(Furter, 1966).

O objetivo de compreender como os profissionais de diversas áreas de conhecimento, que carecem de formação pedagógica, exercem a atividade docente no ensino superior levou-me a indagar, inicialmente, como é desenvolvida a formação docente na universidade. Daí, num segundo momento, procurei entender o processo de formação desse docente.

Antes porém de discutir a primeira questão, ressalto que vivemos, no momento, num contexto de transformações aceleradas em que novos padrões de docência são definidos pelo mercado de trabalho e pelo governo, trazendo novos desafios para o professorado. Algumas dessas transformações que têm ocorrido na sociedade têm implicado mudanças no sistema educacional refletindo diretamente no cotidiano escolar de estudantes e professores. Exemplo disso, são as mudanças dos padrões de docência expressos, hoje, principalmente, por intermédio de dois instrumentos: a nova LDBEN, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes para o sistema educacional brasileiro e o Sistema Nacional de Avaliação, Decreto nº 2 026, de 20 de outubro de 1996 que define o sistema de avaliação do sistema educacional de nosso país⁴.

A reflexão do meu problema de pesquisa inicia-se aí, nas diretrizes da LDBEN. Assim, ela estabelece que, para ser professor universitário, é necessário ter obtido o título de mestre e/ou doutor, conforme reza o artigo 66: "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado ou doutorado".

4 Nesse decreto são instituídos: a) indicadores de avaliação do desempenho global do sistema de educação superior, que analisa as áreas de conhecimento e os tipo e natureza da IES; b) avaliação do desempenho individual das IES, que destaca as funções universitárias; c) avaliação do ensino de graduação; e d) avaliação da pós-graduação *stricto sensu* (MOROSINI, 2000, p.12-13).

Afinal, se o candidato ao magistério superior, hoje, prioritariamente deva ter o curso de mestrado e/ou doutorado, qual é o perfil do professor pós-graduado? Que formação esses cursos lhe oferecem? A esse respeito, Cunha diz o seguinte:

O modelo de formação que vem presidindo o magistério de nível superior tem na pesquisa a sua base principal. Tanto os planos de carreira das instituições como a própria exigência estatal para o credenciamento das universidades centram o parâmetro da qualidade nos requisitos estabelecidos na pós-graduação *stricto sensu*. Como é amplamente conhecido entre nós, os programas de mestrado e doutorado estão organizados a partir da perspectiva da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Há um imaginário nessa perspectiva que concebe a docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos (2000, p.45).

Conforme atesta o relato de Cunha, hoje, a preocupação dos cursos de mestrado e doutorado é formar pesquisadores nas diversas áreas de conhecimento. O docente formado nesse espaço constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto de seu campo de conhecimento. Cunha questiona os professores do magistério superior formados segundo esse modelo. Na visão dessa autora, eles não se voltam para a formação docente em seu sentido amplo, ou seja, para a formação de um profissional tecnicamente competente e politicamente comprometido com uma sociedade democrática.

Nesse sentido, o que verifiquei é que a exigência da pós-graduação *stricto sensu* para o exercício do magistério superior vem representando uma pressão crescente nas instituições desse nível de ensino, tendo em vista o cumprimento do art. 52 da LDBEN, em seu inciso II, que estabelece que pelo menos um terço do corpo docente deva ter titulação acadêmica de Mestrado ou Doutorado. A legislação também concede o prazo de 8 anos para o cumprimento dessa exigência.

Além disso, existem índices, como é o caso do Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD), que atribuem pesos diferentes aos docentes de acordo com o tipo de curso de pós-graduação realizado, tendo peso maior o doutorado, seguido pelo mestrado e, por último, o curso de especialização.

Mas se a lei prescreve a pós-graduação *stricto sensu*, cria índices e estabelece prazos para seu cumprimento, em relação à formação pedagógica dos professores (do ensino superior), ela se silencia. Se essa formação, anteriormente, se caracterizava pelo *laissez faire*, hoje se pode dizer, pela análise da lei, que ela busca

um profissional competente. Mas que profissional é esse? As publicações no campo específico do conhecimento, avalizadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado que vê, na docência, apenas uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata do ensino na graduação (CUNHA, 2000, p.49).

Ainda que concordando com Cunha no que diz respeito à importância da formação pedagógica do professor do ensino superior, penso ser oportuno considerar a pontuação feita por Severino (2002) acerca do lugar da experiência de pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*, para se ensinar adequadamente:

É por isso que exigir que o corpo docente da universidade tenha formação pós-graduada é o mínimo que se deve fazer, se se tem alguma idéia da natureza do ensino superior. O que está em pauta não é o formalismo burocrático do título acadêmico, mas uma experiência real de construção de conhecimento. *O professor universitário tem que ter um mínimo de convivência com a postura de pesquisa. Ele precisa dessa prática para ensinar adequadamente, assim como o seu estudante precisa dessa postura para aprender bem o que lhe é ensinado. E a pós-graduação stricto sensu tem sido, no contexto brasileiro, o único espaço em que o professor universitário pode ter uma experiência de pesquisa. É lá que ele tem podido iniciar-se à pesquisa (p. 68).* (grifos nossos).

A partir do exame desse trecho que acabo de expor, pode-se deduzir que a competência do professor do ensino superior advém do domínio da área de conhecimento na qual atua. Na verdade, segundo Vasconcelos (1998), as universidades mostram-se pouco preocupadas em proporcionar aos seus profissionais uma formação, além do domínio dos conteúdos específicos. No entanto, a meu ver, falta a esse profissional formação pedagógica que lhe possibilite trabalhar o conteúdo de sua disciplina de tal forma que o aluno seja capaz de apreendê-lo. Essa posição coincide com a de Cunha (2000) quando afirma que é necessário que, além do domínio da matéria, o docente seja capaz de integrá-la ao contexto curricular e histórico-social, que saiba utilizar formas de ensinar variadas, que domine a linguagem corporal/gestual e que busque a participação do aluno. É importante também incluir, em sua formação, além dos conteúdos pedagógicos, não só uma visão das questões sociais que envolvem o processo educativo e das questões estruturais de nossa sociedade, como também dos aspectos epistemológicos dos conhecimentos com os quais lida e busca transmiti-los a seus alunos. Assim, concordando com Severino (2002), Cunha

reconhece que a experiência em pesquisa que o professor de ensino superior aprende na pós-graduação *stricto sensu* é imprescindível para sua formação docente.

Mas se a LDBEN se silencia a respeito da formação pedagógica do professor do ensino superior, cabe à instituição elaborar uma política de capacitação de seus professores, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo governo. Afinal, ele também intervém, de forma indireta, na formação docente do ensino superior ao implantar o sistema de avaliação nacional da educação superior. Nesse modelo, o professor é avaliado, inclusive em seu desempenho didático, por exemplo, pelo *Provão*. Esse exame demonstra, não só o que o aluno aprendeu, como também evidencia as condições em que o aprendizado ocorreu e, entre elas, a qualidade do corpo docente (PROVÃO, 1998). A mencionada avaliação institucional, principalmente a partir de 1993 com a criação do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), vem avaliando o desempenho do professor do magistério superior em várias dimensões, inclusive didática.

Além disso, mais recentemente, à medida que se vincula o credenciamento e credenciamento das instituições de ensino superior à uma avaliação de qualidade que "implica rendimento dos alunos, mérito dos professores e qualidade da instituição como um todo" (MOROSINI, 2000, p. 13), desponta-se a tendência, nas políticas educacionais, de se voltar para a formação didática do professor do ensino superior.

Assim, concordando com Morosini, em síntese, não só as instituições de ensino superior mas

[...] o professor universitário, na última década, vem sofrendo uma pressão, advinda da legislação, imposta pela instituição e buscada por ele, para sua qualificação de desempenho, no qual o didático passa a ocupar um papel de destaque. Advinda do governo com o fito de avaliar a qualidade do ensino superior, imposta pela instituição com o objetivo de obter credenciamento da mesma junto ao MEC e para captar os alunos e buscada pelo professor para a manutenção de seu emprego e aumento de remuneração, entre outros requisitos (idem, ibidem).

Mas, diante desse quadro, como se dá a preparação do professor para o magistério superior? O que influencia um profissional a optar pela docência no ensino superior? Por que processos passa um profissional que domina uma área específica de conhecimento e tem sucesso na sua prática profissional para se tornar um docente no ensino superior? Como um profissional formado nos cursos de pós-graduação *stricto*

sensu, nos quais adquire competência técnico-científica, se transforma em professor universitário? Como esse profissional constrói sua competência pedagógica? Essas e outras questões é que pretendo discutir nesse segundo momento, ou seja, pretendo entender o processo de formação desse docente.

De modo geral, pode-se dizer, como já afirmei anteriormente, que se desconhecem os processos pelos quais atualmente um profissional de qualquer área de conhecimento se constitui docente no ensino superior. Os estudos nessa área são escassos.

No entanto, se há escassez de estudos nessa área, não podemos dizer o mesmo quando se trata de outros níveis do ensino. Não podemos desconsiderar que as décadas de 80 e 90 experimentaram um *boom* na produção a respeito da formação de professores, prevalecendo a tendência mundial de dar centralidade à formação docente tanto na pesquisa como nas reformas educacionais. Países do mundo inteiro têm discutido a necessidade da formação de professores e novos temas de estudo relativos à formação inicial, à formação continuada (NÓVOA, 1992, 1995), aos saberes práticos, à relação identidade profissional *versus* identidade pessoal (NÓVOA, 1995, GOODSON, 1995; SACRISTÁN, 1995), aos ciclos de vida dos professores (HUBERMAN, 1995), à carreira docente (GONÇALVES, 1995), à vida de professores (NÓVOA, 1995) têm sido privilegiados.

No Brasil, a partir dos anos noventa, as pesquisas sobre formação docente também se intensificaram focalizando, sob novos prismas, o papel do professor. Entre elas, o estudo de Santos (1995, p.25) defende que "a formação do professor precisa ser analisada com base em teorias que estabeleçam relações entre o pessoal e o social, o coletivo e o individual ou entre agência e estrutura", destacando a importância da articulação entre a visão *micro* e *macro* na discussão da formação docente.

Cunha (1998), discutindo esse tema, tem reafirmado que o professor se constitui docente a partir de inúmeras referências, tais como: sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço.

Em síntese, as pesquisas sobre formação docente têm indicado que o professor se constrói com base, de um lado, na significação social da profissão, nas

relações com as instituições escolares e com outros professores, sindicatos e, de outro, no significado que cada um confere ao seu trabalho docente. Isso inclui tanto os seus valores, interesses e sentimentos, como a sua história de vida, as suas representações, os seus saberes, enfim, o sentido que tem em sua vida, o ser professor.

Assim, a revisão da literatura na área da formação docente me permitiu captar algumas dimensões importantes na constituição do professor. Tornando-as adequadas à especificidade do meu objeto de estudo - o professor do ensino superior, especialmente da enfermagem, que não recebeu nenhuma formação para a docência - identifiquei alguns fatores que contribuem para a profissionalização do docente nesse nível de ensino. São eles: a trajetória escolar como estudante nos diferentes níveis de ensino, o contexto institucional em que o docente exerce sua atividade, o campo profissional em que atua e a prática docente cotidiana.

Nesse sentido, para atingir meus objetivos, é importante compreender que a formação do professor do ensino superior começa antes mesmo de sua formação acadêmica. A propósito, vários estudos (CUNHA, 1996; VIEIRA, 1999, TARDIF, 2000, entre outros) têm revelado que o professor, para enfrentar os desafios de sua prática cotidiana, recupera sua experiência de aluno, ao longo de sua trajetória escolar, especialmente no curso de graduação. Segundo Tardif, "uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar" (2000, p.13-14). Também para Vieira, o futuro professor

[...] usa como recurso pedagógico a sua própria memória do que é ser professor que guarda de quando era aluno, ou os modelos que no seu percurso biográfico mais o marcaram e que justamente estão mais próximos da sua identidade (1999, p.23).

Os resultados dos estudos também mostram que o professor tende a reproduzir, sem nenhum questionamento, os modelos de professores que o marcaram positivamente, ou a rejeitar aqueles que o marcaram de forma negativa. Nessa perspectiva, Cunha afirma que "são os antigos mestres os principais inspiradores da prática pedagógica desenvolvida pelos professores". Entretanto ela alerta para os riscos dessa prática, uma vez que "a não existência de um ciclo reflexivo entre teoria e

prática pedagógica favoreceu a definição de um estado de reprodução e de perpetuação de trajetórias" (1996, p.4) .

A referida autora, nesse mesmo artigo, descreve muito bem o que aprendemos com nossos professores ao longo de nossa formação escolar e reproduzimos sem refletir:

Aprendemos a ser professores certos de que a ciência era inquestionável e nem sequer nos sentíamos partícipes da sua produção. O conhecimento foi-nos *passado* de forma dogmática, concluída, sem que nos perguntássemos em que momento histórico ele foi produzido nem em que conjuntura social aconteceu. Uma interminável nómina de nomes e datas, de leis e conceitos, fizeram parte da nossa formação escolar. Aprendemos que o conhecimento do cotidiano, da prática, da realidade, não era fiável e poucas vezes percebemos a relação que poderiam ter com a teoria. A linguagem acadêmica era tida como asséptica; nela não se incluíam desejos, sentimentos e aspirações. Poucas vezes nos apontavam para quê aprender determinadas lições e que relação com a vida presente e futura teriam esses conhecimentos (CUNHA, 1996, p.3-4).

Assim, a reflexão sobre a trajetória escolar do professor quando aluno possibilita discutir como foram construídas concepções, valores e atitudes em relação à profissão e à educação em geral. Ressalto, pois, a importância de se recuperar, nas propostas de formação docente, a memória educativa dos professores "a fim de que nos apropriemos, conscientemente, dos processos vividos" (CUNHA, 1996, p. 3).

O contexto institucional é outra categoria reiterada nos estudos sobre formação docente. A partir dos resultados de sua pesquisa, Cavaco (1995) tem refletido sobre a importância da experiência e da instituição escolar na profissionalização do professor. Em suas palavras:

Sempre se reconheceu o valor da apropriação dos saberes profissionais através da experiência. Aprende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder. Também se aceita que identidade profissional do professor se afeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a actividade e o desempenho do papel de professor (p.162).

No caso do professor do ensino superior, também um dos principais fatores que condiciona a docência é a instituição em que trabalha. Ela influencia a formação do professor devido a vários aspectos: a sua organização acadêmica - universidade ou

não universidade -, sua dependência administrativa (pública ou privada), o regime de trabalho do professor (tempo integral ou aulista) .

O objetivo da instituição Universidade é desenvolver ensino, pesquisa e extensão, ter autonomia didática, administrativa e financeira e congregar um corpo docente com titulação acadêmica significativa como a de mestre e/ou doutores. Já as não universidades (centros universitários, as faculdades integradas e os institutos superiores), em geral, estão voltadas, principalmente, para o desenvolvimento do ensino em uma ou mais áreas do conhecimento e dispõem de autonomia relativa.

Assim, conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua (universidade ou não universidade), sua docência sofrerá diferentes pressões. Caso o professor integre um grupo de pesquisa em uma universidade, sua visão de docência refletirá essa vivência, ou seja, ele se vê professor-pesquisador. Mas se ele exercer a docência em um centro universitário, provavelmente não associará a pesquisa à sua atividade de ensino. No entanto, é bom ressaltar que mesmo em instituições universitárias há professores que não desenvolvem atividades de pesquisa. De qualquer forma, a cultura da instituição e a política desenvolvida por ela terão reflexos no trabalho de seus professores.

Além do contexto institucional, a dependência administrativa da instituição (pública/privada) também é um condicionador importante da docência no ensino superior.

No que se refere à formação acadêmica, enquanto as universidades públicas iniciaram seu investimento na titulação de seus professores na década de 70 e, hoje ainda, continuam dando seqüência a seus programas, o investimento das universidades privadas foi baixo nesse período e só na segunda metade dos anos 90 ele se acelerou.

No que tange à formação de professores, embora a legislação, regulamentada ainda nos anos 60 explicitasse como um dos objetivos da pós-graduação *stricto sensu* a qualificação de professores para o ensino superior, essa política de educação foi concretizada, de forma diferente, pelas universidades públicas e privadas. Enquanto as primeiras investiram na formação de professores por meio de cursos de mestrado e doutorado, as privadas optaram por integrar seus quadros com

profissionais experientes, capazes de garantir uma boa formação profissional a seus alunos. E a legislação facilitou essa alternativa à medida que estabeleceu que os cursos de pós-graduação *lato sensu* – especialização – constituiriam a exigência mínima de preparação desses professores de ensino superior (BRASIL, 1977, 1983)⁵. Assim, os professores ingressavam nas universidades privadas apenas com a graduação e, em seguida, faziam a pós-graduação *lato sensu*, cumprindo o requisito mínimo para a docência de nível superior. Só nos últimos dez anos, devido a implementação de uma nova sistemática de avaliação pelo MEC, tem havido uma corrida dos docentes das universidades privadas para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

No que se refere à pesquisa, embora a maior parte delas sejam realizadas na universidades federais, percebe-se, hoje, um movimento das instituições particulares no sentido de desenvolver atividades de investigação. Isso não invalida o reconhecimento de que a implantação de uma cultura de pesquisa é um processo longo e difícil pela natureza dos elementos que a envolvem.

Também no que diz respeito ao regime de trabalho do professor, há diferenças quando se trata de instituições públicas ou privadas. E isso tem reflexos na constituição do professor. Assim sendo, nas instituições públicas, predomina o regime de 40 horas e o professor dispõe de tempo para atividades de pesquisa e extensão. No caso das privadas, predominam os contratos de professores aulistas. Mas as novas exigências da legislação, bem como a avaliação das instituições de ensino superior, através do Exame Nacional de Cursos e da Avaliação das Condições de Oferta, vêm provocando mudanças nas universidades privadas. À titulação de mestre ou doutor e à produção acadêmica por meio de pesquisas, publicações, acresce a exigência de dedicação por maior tempo à carreira docente.

⁵ A Resolução nº 14/77, de 26/12/1977 estabelece condições para aprovação de professores de novos cursos de graduação.

A Resolução nº 12/83 de 10/12/1983 fixa condições de validade de certificados de Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu.

Finalmente, o contexto institucional também condiciona o trabalho do professor na sala de aula considerando-se a relação professor/aluno. No caso das universidades privadas, por exemplo, o índice de alunos por professor é superior ao das públicas.

Outro fator relevante que detectei nas pesquisas que influencia a constituição do profissional do ensino superior como docente é a sua prática cotidiana. Nesse sentido, Maria Regina Guarnieri enfatiza a importância dessa prática na formação docente ao afirmar que

[...] é no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar (2000, p.5).

Com efeito, essa construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente.

Nessa mesma direção, Cunha (2000) constata, em sua pesquisa, o valor que os professores dão à prática docente deles como fonte de grande inspiração para a mudança. A partir da prática, constroem novos saberes, novas possibilidades de aprendizagem afloram através da relação com os colegas de trabalho, com alunos. E, refletindo sobre a própria prática, poderão reformular sua forma de pensar e agir. A propósito, Rockwell e Mercado, 1988; Cavaco, 1995; Caldeira, 1998; Guarnieri, 2000, entre outros diz que a prática é um elemento importante na aprendizagem da docência e a experiência que o indivíduo vive é insubstituível no seu significado educativo. Afinal, o fazer e o refletir sobre este fazer tem sido, no dizer dos bons professores, um mecanismo fundamental para o desempenho docente.

Também a pesquisa desenvolvida por Caldeira (1998) apresenta muitas evidências de que o professor aprende a ser professor em sua prática cotidiana e é nesse fazer cotidiano que ele constrói seus saberes. Vejamos as palavras da professora entrevistada por Caldeira:

Os professores se formam nas escolas em que trabalham. Os estudos talvez lhe dêem elementos, porém onde realmente te encontra com a realidade, onde tens que analisá-la a partir das coisas que estás fazendo, é no lugar onde trabalhas (1998, p.259).

Outra contribuição significativa da referida pesquisa é que “as práticas e os saberes construídos pela professora no cotidiano de seu trabalho são o resultado de um processo de reflexão realizado coletivamente na escola” (p. 257). Esta passagem reafirma que a escola constitui um espaço fundamental para a reflexão coletiva da prática cotidiana do professor, contribuindo, portanto, para o seu aperfeiçoamento contínuo, seu crescimento e formação conjunta.

Os resultados dessas pesquisas demonstram que é importante reconhecer que o professor, para construir sua profissionalização, precisa recorrer a saberes da prática pedagógica e da teoria. Aliás, hoje, a prática, cada vez mais, tem sido valorizada como um espaço de construção de saberes, quer na formação do professor, quer na aprendizagem dos alunos (CUNHA, 2000, p.47). E a teoria, como contribuição para a pesquisa e a reflexão, é sempre potencialmente útil quando não é entendida como fonte direta da prática.

Em conclusão, tanto as pesquisas que apontam que no seu processo de profissionalização, o docente recupera sua experiência de aluno, como as que constatarem que o docente aprende a ser professor na prática cotidiana coincidem ao afirmar que o exercício da reflexão sobre a experiência escolar e a prática é um dos aspectos fundamentais do processo de tornar-se professor. Nessa perspectiva, o teórico e o prático estão dialeticamente relacionados, como propõem Carr e Kemmis (1988), ou seja, a teoria desenvolve-se e põe-se à prova na e por meio da reflexão e da prática.

De acordo com esse ponto de vista, a escola passa a ser tomada como eixo de formação de docentes, ou seja, as instituições escolares não formam apenas os alunos mas também os profissionais que nelas atuam. Assim, as práticas individuais e coletivas de identificar problemas, construir soluções, definir projetos de ação, avaliá-los, perceber erros e acertos constituem oportunidades formativas valiosas. Esse processo, no entanto, não pode ou não se deve dar de forma isolada e individual. Ele é mais potente se ocorrer no trabalho coletivo.

Daí a necessidade de a escola criar espaço/tempo para reflexão da sua prática cotidiana, ou aproveitar os espaços existentes. Para que isso ocorra, a escola poderá estabelecer parcerias que tragam para o seu interior o auxílio necessário a

discussões, convencer os dirigentes e os próprios pares da necessidade desses momentos, ainda que as condições de formação em serviço, de trabalho, salariais e de apoio ao trabalho dos professores possam ser consideradas muito mais restritivas do que facilitadoras do exercício da reflexão. (GIOVANNI, 2000).

Olhando a questão da óptica da minha investigação, parece-me que o processo de reflexão do professor é fundamental para sua construção como docente do ensino superior. Assim sendo, é necessário garantir, na universidade, um espaço/tempo para o docente aprender, coletivamente, a refletir sua prática cotidiana.

Considerando que a reflexão não se dá de maneira espontânea, nem baseia-se, exclusivamente no referencial da própria prática, é importante criar condições que leve o professor ao exercício da reflexão. Isso contribuirá para que ele seja capaz de articular seu conhecimento teórico-acadêmico, com o contexto escolar e sua prática docente. Para Rockwell e Mercado, um trabalho de análise da prática cotidiana

[...] supõe armar conceitualmente uma tarefa de reflexão que se alimente por um lado da prática real, dos saberes coletivos e individuais com os quais esta se constitui [...] porém que, ao mesmo tempo, tome distância dela em um plano de análise que envolve outros aportes teóricos (1988, p.77).

O referencial teórico em que o professor se baseia é fundamental nesse processo. À medida que avança na ação e na reflexão coletiva de sua prática, o professor vai tomando consciência de sua prática e de saberes até então intuitivos, fragmentários, subjetivos. Estes, pouco a pouco, vão se transformando em saberes racionais, reflexivos, explícitos (CALDEIRA, 2002).

Zeichner (1993, p.47), por sua vez, nos alerta para três perigos que podem ocorrer nesse processo de reflexão denominado por ele *ilusão da reflexão*, que impede o desenvolvimento da autonomia dos professores. Segundo o autor isso ocorre ou porque os esforços de reflexão se concentram sobre as estratégias de ensino em detrimento da discussão sobre a definição dos objetivos; ou porque se voltam para as práticas específicas dos professores e dos alunos em detrimento das discussões sobre o contexto social mais amplo; ou ainda porque tais esforços são, em geral, iniciativas individuais e isoladas, que não estabelecem relação com experiências de outros professores, com a estrutura escolar e os contextos sociais que a determinam.

Em relação ao isolamento de cada professor e à falta de atenção ao contexto social do ensino, o referido autor sugere que, para um autêntico desenvolvimento do professor, é necessário rechaçar este enfoque individualista e ajudá-lo a se relacionar com seus colegas. Os frutos desse relacionamento travado no coletivo da escola repercutirão nas condições do trabalho docente.

3- ABORDAGEM METODOLÓGICA

“O saber dos professores – como qualquer outro tipo de saber de intervenção social – não existe antes de ser dito”.
Antônio Nóvoa

A busca de respostas às questões anteriormente apresentadas conduziu-me à escolha de uma abordagem que fundamentasse meu trabalho. Assim sendo, optei pela pesquisa qualitativa uma vez que me permitiria apreender o processo pelo qual as enfermeiras se tornam professoras. Neste caso, recorri à história oral por ser um instrumento que me possibilitaria conhecer o presente e o passado ainda próximo pela experiência e pela voz daqueles que o viveram.

Entre os vários tipos de narrativa utilizados na história oral, optei pela história temática, também denominada relato de vida. Trata-se, segundo Lang (2001) de

[...] uma forma menos ampla e livre que a história de vida, dado que é solicitado ao narrador que aborde de modo mais especial determinados aspectos de sua vida, embora dando a ele total liberdade de exposição; o entrevistado sabe do interesse do pesquisador e direciona o relato para determinados tópicos (p. 97).

Esse tipo de relato centra-se, prioritariamente, no narrador e exige menos tempo do pesquisador, possibilitando que ele recolha vários relatos de vida e os compare. É muito utilizada nos estudos sobre identidade de professores uma vez que o professor está em constante processo de formação na e pela prática, construindo e reconstruindo sua identidade profissional.

Os relatos pessoais, filtrados pelo tempo e pelos recursos individuais, mostram o modo como as pessoas sentem e vivem o mundo. No entanto, para Vieira

(1999), as narrativas de professores, “para além de todas as subjetividades individuais e da idiossincrasia de alguns factos, acaba por ser social e não apenas singular” (p. 50). E é ainda Vieira que acrescenta:

A história de vida acontece num contexto espaço-temporal e a tecnologia, a conjuntura e a mentalidade vigentes acabam por constrangir, marcar ou influenciar de modo semelhante toda uma geração de determinado contexto.

Assim, o relato de vida é capaz de dar resposta a quem entende o individual como produto de uma construção social.

Para a coleta de informações dos relatos de vida dos professores em estudo, foram realizadas entrevistas abertas, que se apoiavam em um roteiro (em anexo) para ser utilizado quando necessário. Mas esse roteiro não impedia a entrevistada de discorrer livremente, e pelo tempo que desejasse, sobre a sua trajetória pessoal e profissional.

Além das entrevistas, fiz análise dos seguintes documentos: Reforma Curricular do Curso de Graduação em Enfermagem – PUC-Minas-1998, Proposta de Ajuste do Currículo do Curso de Enfermagem – PUC/Minas-1998, Diretrizes Curriculares do Curso de Enfermagem – Resolução nº 3 de 7 de novembro de 2001 e LDBen nº 9394/96.

Para a seleção das professoras que participariam do estudo, tomei como primeiro critério o tempo de experiência na docência no ensino superior. Para tal, apoiiei-me no estudo de Huberman (1992) sobre o percurso profissional de professores. O modelo por ele apresentado, segundo Isaia (2000), mesmo se referindo a professores secundários e da cultura francesa, contempla percursos possíveis de serem percorridos por professores universitários da cultura brasileira.

Huberman (1992) estabelece, no ciclo de vida profissional do docente, as seguintes fases ou estágios: de 1 a 3 anos de carreira é a entrada, o tateamento; de 4 a 6 anos, a estabilização e consolidação de um repertório pedagógico; de 7 a 25 anos, período de diversificação e de questionamento; de 25 a 35 anos é o período de serenidade, distanciamento afetivo, conservantismo; finalmente de 35 a 40 anos é a fase de redução de investimento (sereno ou amargo). Como o meu objetivo era compreender o processo pelo qual a enfermeira se torna professora, interessei em entrevistar aquelas professoras que tivessem tempo maior de experiência. Situei-as na

fase de diversificação e questionamento segundo a classificação de Huberman. Portanto tinham entre 7 e 25 anos de carreira. Isso se justifica porque é nessa fase que os professores iniciam novas experiências pedagógicas e estabelecem percursos individuais. Por outro lado, é também nessa fase de questionamento que elas fazem um balanço da vida profissional percorrida, considerando os ideais e objetivos do início da carreira. No meu entendimento, essa fase era a mais rica para os objetivos da minha investigação.

Com efeito, definido que os sujeitos desta pesquisa deveriam ser enfermeiras professoras que possuíssem de 7 a 25 anos de carreira, realizei um levantamento do corpo docente da Escola de Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - Campus Coração Eucarístico, conforme mostra o quadro 1, a seguir.

**Quadro 1 -Caracterização dos professores da Escola de Enfermagem da
PUC/Minas-Coração Eucarístico-2002**

PROFES -SORES	CURSO GRADUAÇÃO	ANO DE CONCLU- SÃO	TITULAÇÃO	CATEGORIA FUNCIONAL	TEMPO MAGISTÉRIO SUPERIOR (anos)
1	Enfermagem	1987	Mestre	Assistente I	3 anos PUC 2 anos Aux.Enferm.
2	Enfermagem	1991	Especialista	Assistente I	1 ano
3	Enfermagem	1981	Mestre	Assistente I	-
4	Enfermagem	1995	Especialista	Assistente I	1 semestre
5	Enfermagem	1990	Especialista	Assistente I	1 ano e meio
6	Enfermagem	1976	Mestre	Assistente III	2 anos
7	Enfermagem	1978	Especialista	Assistente II	17 anos
8	Enfermagem	1980	Graduada	Auxiliar	1 ano
9	Enfermagem	1981	Mestre	Assistente III	5 anos
10	Enfermagem	1985	Mestre	Assistente III	16 anos
11	Enfermagem	1994	Especialista Mestranda	Assistente I	1 ano
12	Enfermagem	1975	Doutora	Adjunto III	PUC-1 UFMG-23
13	Enfermagem	1997	Especialista	Assistente I	2 anos
14	Enfermagem	1987	Especialista	Assistente I	1 semestre
15	Enfermagem	1987	Mestre	Assistente III	1 semestre
16	Enfermagem	1985	Especialista	Assistente I	1 semestre
17	Enfermagem	1983	Mestre	Assistente III	-
18	Enfermagem	1996	Especialista	Assistente I	1 ano
19	Enfermagem	1985	Especialista	Assistente I	1 semestre
20	Enfermagem	1984	Mestre	Assistente III	-

21	Enfermagem	1989	Especialista Mestranda	Assistente I	1 semestre
22	Enfermagem Psicologia	1984	Mestre	Assistente III	17 anos
23	Enfermagem	1977	Especialista	Assistente I	1 semestre
24	Enfermagem	1982	Especialista	Assistente I	2 anos
25	Enfermagem	1983	Especialista	Assistente I	1 semestre
26	Enfermagem	1974	Doutora	Adjunto III	PUC-1 UFMG-6
27	Enfermagem	1979	Especialista	Assistente I	UFMG-1 ano Prof. Substituto
28	Enfermagem	1981	Especialista	Assistente III	17
29	Enfermagem	1999	Especialista	Assistente I	1 semestre
30	Enfermagem	1986	Mestre	Assistente III	13 anos
31	Enfermagem	1986	Mestre	Assistente III	1 semestre
32	Enfermagem	1989	Mestre	Assistente I	-
33	Enfermagem	1985	Especialista	Assistente I	1 ano
34	Enfermagem	1985	Especialista	Assistente I	1 anos
35	Enfermagem	1992	Mestre	Assistente III	5 anos
36	Enfermagem	1990	Mestre	Assistente III	3 anos
37	Enfermagem	1995	Especialista	Assistente I	2 anos
38	Enfermagem	1976	Especialista	Titular	24 anos
39	Enfermagem	1990	Mestre	Assistente III	4 anos
40	Enfermagem	1983	Especialista	Assistente I	-
41	Enfermagem	1985	Especialista	Assistente I	1 ano
42	Enfermagem Direito	1977	Especialista	Assistente I	18 anos
43	Enfermagem Odontologia	1985	Mestre	Assistente I	13 anos

A partir das informações aí contidas verifiquei que, do total de 43 enfermeiros-professores, 79% tem tempo de magistério no ensino superior inferior a 7 anos, portanto não se inclui no primeiro critério por mim estabelecido, ou seja, de 7 a 25 anos. Nesse primeiro critério se enquadraram 8 professoras. Cheguei a fazer entrevistas com 7 delas. No entanto, dada a sobrecarga de trabalho na instituição e a exigüidade do tempo para o término da dissertação fui obrigada a reduzir esse número, tomando como segundo critério de seleção, o regime de trabalho das professoras. Com esse critério, foram eliminadas as professoras que mantinham com a instituição somente contrato como professoras aulistas. Raciocinei que quem dedicava tempo maior à instituição estaria mais envolvida com as questões acadêmicas do curso.

O resumo das características das 8 enfermeiras-professoras selecionadas para este estudo encontra-se no quadro 2.

Quadro 2 - Caracterização das 8 professoras da Escola de Enfermagem da PUC-Minas- Campus Coração Eucarístico-2002

Professoras	Tempo no magistério superior	Regime de trabalho
1	24	aulista
2 *	16	Dedicação
3	17	aulista
4	17	aulista
5 *	13	Dedicação
6 *	18	Dedicação
7 *	13	Dedicação
8	24	aulista

* Referem-se às professoras selecionadas para participarem da pesquisa.

As entrevistas foram marcadas com antecedência, respeitando a disponibilidade das entrevistadas e realizaram-se entre dezembro de 2001 e março de 2002. Somente uma foi realizada posteriormente. Duraram em média 2 horas cada uma. Sempre que necessário, procurei novamente o entrevistado, ou para completar informações ou para controle da própria informação. Intervi pouco durante os relatos, somente para esclarecer alguma dúvida ou pedir que esclarecessem algum fato. As enfermeiras-professoras escolheram livremente o rumo da narrativa. Algumas fizeram um movimento de avançar e retroceder no tempo. Por ter trabalhado com essas enfermeiras anteriormente, conforme já salientei, senti-me confortável durante as entrevistas e encontrei muita disponibilidade e cooperação por parte delas. As entrevistas foram gravadas em cassete, ocorreram num clima agradável e com relatos por vezes de pormenores tais que certamente não aconteceriam se minha presença não fizesse parte desse contexto.

As transcrições literais das entrevistas foram feitas por mim depois de ouvi-las à medida que as ia realizando. Depois de transcritas, lia e ouvia simultaneamente as gravações, aproveitando para completar lacunas, corrigir erros de audição ou transcrição. Fiz poucas alterações no texto inicial, resguardado a integridade do relato, suprimindo apenas algumas palavras que se repetiam ou pontuando quando os períodos eram muito extensos. As histórias foram devolvidas às enfermeiras-professoras para que lessem e confirmassem se estavam de acordo com a versão que construía. Obtive autorização para sua utilização nos termos da narrativa. De qualquer forma, para garantir o anonimato utilizei pseudônimos resguardando-se, assim, a identidade das entrevistadas.

Assim, iniciei o trabalho de análise fazendo várias leituras dos relatos. A propósito, segundo Queiroz (1991), analisar

[...] significa decompor um texto, fragmentá-lo em seus elementos fundamentais, isto é, separar claramente os diversos componentes, recortá-los, a fim de utilizar somente o que é compatível com a síntese que se busca (p. 5).

A referida autora ainda acrescenta que, num primeiro momento, a análise implica um recorte de partes que compõem a totalidade na sua seqüência natural e só, num segundo momento, deve-se organizar uma nova estruturação sem perder de vista as relações existentes entre elas.

Assim, a partir de várias leituras atentas do material fui evidenciando as categorias temáticas: a trajetória escolar das entrevistadas como estudante nos diferentes níveis de ensino principalmente no ensino superior, o contexto institucional em que exerceram suas atividades, o campo profissional em que atuavam e a prática docente cotidiana. Procedi, então, a análise procurando pôr em evidência os temas comuns/constantas dos relatos das enfermeiras-professoras e fiz alguns recortes que foram utilizados na recomposição de suas histórias.

Por fim, para a análise dos fatores que as levaram a constituir-se enfermeiras-professoras, articulei as categorias indicadas no referencial teórico e as provenientes do referencial empírico.

4- O CURSO DE ENFERMAGEM DA PUC-MINAS

"Uma boa enfermeira deve ser uma pessoa com quem se pode contar, uma mulher de sentimentos delicados e recatados, observadora sagaz e discreta, sóbria e honesta, religiosa e devotada, enfim, alguém que respeita sua própria vocação, porque a vida, a mais preciosa dádiva de Deus, é posta em suas mãos" (Florence Nightingale, 1989)

Pretendo, neste capítulo, buscar elementos que me permitam analisar o processo de reconstrução da caminhada das quatro enfermeiras, sujeitos deste estudo, visando à maior compreensão da formação dessas profissionais para a docência no ensino superior. Esta abordagem não é cronológica, mas tenta compreender como a história contribui na constituição atual da profissão enfermeira e, como consequência, como docente. Para tal, inicialmente, retomo, de forma breve, a história da enfermagem, do ensino da enfermagem no Brasil e, a partir dela, a história do Curso de Enfermagem da PUC Minas. Finalmente, explicito as condições de trabalho dessas professoras do curso de Enfermagem da PUC Minas - Campus Coração Eucarístico, que também corroboram para o seu desenvolvimento profissional.

4.1. Uma breve retomada da história da enfermagem

A prática da enfermagem como prática institucionalizada inicia-se com a Revolução Industrial no século XVIII e culmina, na segunda metade do século XIX, na Inglaterra vitoriana, sob a liderança de Florence Nightingale⁶.

⁶ Florence Nightingale (1820-1910) nasceu na Inglaterra, estudou filosofia, grego, matemática, música, pintura e arquitetura. Foi a precursora da enfermagem moderna, cujo nome está incluído entre os humanistas que mudaram o mundo. (LIMA, 1994, p. 17 e 94).

Antes dela, o cuidado dos enfermos foi uma das muitas formas de caridade adotadas pela Igreja e que se conjuga à história da enfermagem, principalmente após o advento do Cristianismo. Os ensinamentos de amor e fraternidade, bem como a grande preocupação com as virtudes morais, disciplina, pobreza, caridade, espírito de sacrifício transformaram não só a sociedade mas também o desenvolvimento da enfermagem, marcando, ideologicamente, a prática de cuidar do outro e modelando comportamentos que atendessem a esses ensinamentos (PADILHA e SOBRAL, s.d.)

Nightingale sofre influência desses ensinamentos mas busca superá-los. Para ela, a enfermagem deixa de ser uma prática religiosa para ser uma prática técnico-profissional. Assim, ela separa-se tanto dos leigos, que não eram preparados tecnicamente, como da prática médica, uma vez que a enfermeira assumia funções técnicas manuais em relação ao trabalho médico. Objetiva-se, dessa forma, a divisão social do trabalho no modelo capitalista. Como resultado, temos enfermeiros originários de classes sociais superiores que ensinam, coordenam e supervisionam e enfermeiros originários de classes sociais mais baixas que executam atividades de cuidar.

No entanto, em ambas as situações, pode-se dizer que a enfermagem surge como uma atividade complementar à atividade do médico, pois como afirma Paula et al. (2001, p.68):

Revisitando a história, podemos observar que a enfermagem surge como uma atividade complementar ao ato médico. Mesmo quando ganha status técnico, este se constitui sob os saberes da medicina.

O momento em que Nightingale profissionaliza a enfermagem na Inglaterra coincide com as transformações apontadas por Foucault no ambiente hospitalar, estabelecendo o vínculo entre o saber de enfermagem e o saber médico, numa situação de subordinação. Quando o médico percebe que o hospital é um campo de saber e, portanto, de poder, ele assume esse espaço e as irmãs de caridade, que dominavam esse espaço no século XVIII, cedem-no passivamente. Todavia elas continuam assegurando esse espaço de poder por meio do poder silencioso do cuidar e do controle do ambiente. Nightingale convencida de que a enfermagem poderia ser uma profissão valorizada e exercida por mulheres de diferentes classes sociais, retoma esse espaço no sentido de coletivizá-lo. A repercussão desses contextos vai fazer parte do ideário da enfermagem até a atualidade, influenciando a formação dos

profissionais de enfermagem, sobrepondo "os ideais de fraternidade e altruísmo à busca de construir uma profissão com bases científicas e com a especificidade de cuidar do outro." (PADILHA e SOBRAL, s.d. p. 9).

As concepções teórico-filosóficas da enfermagem, desenvolvidas por Florence Nightingale, como resultado de mais de quatorze anos de experiência no cuidado de pessoas e no trato com enfermeiras e hospitais, apoiaram-se em observações sistematizadas e registros estatísticos, extraídos de sua experiência prática no cuidado aos doentes. Ainda que a natureza do conhecimento em enfermagem desenvolvido por ela se destaca por suas bases profundamente humanísticas, podem se destacar quatro conceitos fundamentais em suas concepções teóricas: ser humano, meio ambiente, saúde-doença e enfermagem⁷. Embora essas concepções tenham sido formuladas no final do século XIX e revistas no início do século XX, por serem revolucionárias, continuam a inspirar a enfermagem contemporânea no mundo ocidental. Sendo assim, pode-se dizer que foi Nightingale que

[...] implantou a divisão técnica do trabalho de enfermagem, desenvolveu o primeiro modelo de assistência de enfermagem por meio da sistematização do trabalho, além de contribuir com o desenvolvimento da saúde pública. Fundamentada em sua visão revolucionária, a enfermagem iniciou sua organização e se consolidou cientificamente como profissão. A partir de Florence, a enfermagem desenvolveu-se pautada na ciência surgindo teorias e modelos conceituais e assistenciais. (BORGES et al., 2000, p.77-78).

Em relação ao processo de formação profissional da enfermeira, Meyer (1995), em artigo sobre *A formação da enfermeira na perspectiva do gênero*, destaca a presença de comportamentos e valores morais, presença essa muitas vezes reproduzida e poucas vezes questionada pelos profissionais da área. A referida autora contribui para uma reflexão crítica dessa formação quando articula a ênfase atribuída a esses comportamentos, atitudes e moralidade ao contexto sócio-histórico em que ocorreu a institucionalização da enfermagem por Nightingale na Inglaterra. Nas palavras da autora, ocorreu na "Inglaterra Vitoriana, século XIX, uma sociedade marcadamente patriarcal e capitalistas, no auge da oposição ao trabalho feminino e,

⁷ Para maiores informações sobre essas quatro concepções ver Silva (1995, p. 46-49); Borges et al (2000, p. 78-79).

também, quando se inicia o movimento de resistência das mulheres” (MEYER, 1995, p. 64).

Para essa análise, Meyer considera a formação moral e atitudinal como característica de profissões femininas, mais forte na enfermagem devido às suas origens históricas

que atribuem a cada sexo características hierarquicamente diferenciadas: o feminino está associado à docilidade, à submissão, à sensibilidade, à dependência, ao apego a minúcias, à intuição e à paciência; o masculino está associado à lógica, à organização, à força, à agressividade, à independência e à decisão (MEYER, 1995, p. 64-65).

Assim, em sua análise, a referida autora parte do pressuposto de que a enfermagem profissional nasce e desenvolve-se no âmbito das relações sociais de gênero e de classe, inerentes ao capitalismo e que essas relações constituem relações de poder e se expressam na valorização dos aspectos morais, atitudinais e de caráter na formação da enfermeira em detrimento de sua própria qualificação.

É a partir dessas considerações que Meyer (1995) identifica cinco fases significativas no desenvolvimento da profissão e do ensino de enfermagem.

A primeira fase compreende o período pré-profissional, chamado de modelo religioso. Nesse período a assistência é fundamentalmente prestada por pessoas ligadas à Igreja e predominam os ideais de fraternidade, o desejo de servir ao próximo, a caridade, a abnegação e o auto-sacrifício pregados pelo cristianismo. Cuidar do doente constitui uma prática independente da prática médica, que tem por objetivo o bem-estar espiritual e a salvação da alma do enfermo. O saber implícito nessa prática traduz-se em procedimentos caseiros identificados com os cuidados domésticos executados pela mulher no lar, como os cuidados de higiene e com o ambiente, assepsia de feridas, preparo de chás e alimentos, lavagem de roupas, etc.

Com a laicização do cuidado da enfermagem inicia-se o período conhecido como *o período decadente da enfermagem*, que se estende do final do século XVI até a metade do século XIX. É o período em que mulheres socialmente marginalizadas assumem a prestação desse cuidado, contribuindo para a desvalorização da profissão.

A segunda fase corresponde a criação da enfermagem profissional moderna. Com o avanço do capitalismo industrial, torna-se necessário melhorar as condições de saúde do trabalhador, daí a criação de centros de treinamento de pessoal dedicado a

este tipo de assistência nos hospitais. Nesse período, Florence Nightingale conseguiu integrar "o estilo aristocrático do seu meio social ao zelo religioso e à disciplina militar dos hospitais onde atuou ou durante a guerra da Criméia" (MEYER, 1995, p. 69), conseguindo valorizar o trabalho de enfermagem, degradado na fase anterior pela participação de mulheres socialmente marginalizadas. Com a implantação dos internatos no ensino de enfermagem, ela buscava principalmente garantir a preservação e o desenvolvimento da elevação moral das profissionais.

Como já mencionei anteriormente, Nightingale propôs cursos de enfermagem diferenciados em duração para formar, de um lado, profissionais de classes populares destinadas ao cuidado direto do paciente; de outro lado, profissionais de origem social mais elevada que se destinavam à supervisão e ao ensino, legitimando, dessa forma, as relações de dominação-subordinação.

O saber implícito nessas práticas traduz-se na realização das tarefas já mencionadas na fase anterior, acrescidas dos cuidados com o ambiente e a execução de ordens médicas.

Nos escritos de Nightingale pode-se perceber o destaque dado à dimensão feminina da profissão. Portanto são realçadas as qualidades morais e de caráter necessárias à mulher no exercício dos cuidados de saúde. É nesse sentido que Lopes (1996, p.57) afirma:

A busca de explicações significativas sobre a situação concreta da profissão de enfermeira passa, necessariamente, pela noção de cuidado de saúde enquanto ação concebida como feminina e produto de 'qualidades naturais' das mulheres, as quais repousam, por sua vez, em uma concepção mais ampla de trabalho.

Essa concepção mais ampla de trabalho inclui não só o que é proveniente de um trabalho remunerado mas também o trabalho doméstico. Desse modo, torna-se natural considerar que a enfermagem é uma profissão feminina uma vez que se dá uma transposição do trabalho da mulher com os cuidados de saúde do domínio doméstico para o domínio profissional.

Dessa forma:

Os valores *simbólicos* e *vocacionais* da profissão de enfermeira constituem um exemplo da concepção de trabalho feminino baseada em um sistema de qualidades (e não qualificações) ditas naturais (LOPES, 1996, p. 57).

A terceira fase refere-se à enfermagem funcional, que se desenvolve principalmente nos Estados Unidos, no início do século XX, e estende-se até a década de 40, fase que se caracterizou pela transição do modelo capitalista liberal para o modelo monopolista e pelo grande desenvolvimento industrial. Essa fase está mais voltada para o desempenho de tarefas e procedimentos do que para o doente.

Nesse período, um rápido crescimento dos hospitais passou a exigir mais escolas de formação de enfermeiras, as quais, pautando-se nos princípios da racionalidade científica, tornavam o ensino de procedimentos mais rápido e eficiente no atendimento ao doente. Passou a exigir também a contratação de pessoal sem qualificação, necessitando de treinamento para execução desse trabalho. Essa tarefa, que inclui orientação e controle, foi exercida pelas enfermeiras. Nessa perspectiva, as características de obediência, delicadeza, submissão, lealdade, religiosidade, entre outras, são mantidas não mais com o intuito de valorização do trabalho e da profissional, mas para garantir a formação de uma profissional mais dócil, obediente e controlável.

Por conseguinte, o saber implícito nessas práticas traduz-se em técnicas do fazer de enfermagem, expressas em descrições minuciosas mas sem ênfase na fundamentação teórica dos procedimentos.

A quarta fase, que se estende do final da década de 40 até meados dos anos 60, caracteriza-se pela busca de fundamentação para as técnicas de enfermagem tanto nas ciências naturais como nas sociais (psicologia, sociologia). Visava a garantir uma dimensão intelectual ao trabalho da enfermeira, reforçando sua qualificação para o controle da prestação de cuidados e legitimando, dessa forma, a separação gerência/execução, ou seja, reforçava a hierarquia na equipe de enfermagem, mas mantinha a subordinação na relação médico/enfermeira e instituição/enfermagem enquanto profissão. Nesse período também se dava importância à modalidade do trabalho em equipe, em que a comunicação, a participação e a liderança ganham um papel de destaque. Essa fundamentação teórica mais ampla do trabalho da enfermeira possibilitou uma mudança de foco: *o trabalho deixou de ser centrado em tarefas para centrar-se nas necessidades do paciente*. Na verdade, parece tratar-se de uma

roupagem nova para manter os mesmos comportamentos e atitudes dos modelos anteriores.

Subjacentes a essas práticas, segundo Meyer, estão as premissas defendidas por Florence Nightingale: "[...] um mínimo de condições educacionais e um máximo de elevação moral" e "boa enfermeira é igual a boa mulher". Esses conceitos vão se modificando à medida que o saber se estrutura mas continua reproduzindo os mesmos conflitos por meio de novas formas. Nas palavras da referida autora:

As referências explícitas a atitudes e qualidades morais e de caráter já não são mais tão evidentes, o que não significa que a ênfase a elas atribuídas no processo de formação tenha sido superada. Acredito, no entanto, que elas vão sendo embutidas no arcabouço teórico e são, portanto, legitimadas cientificamente pelas intelectuais da enfermagem. (1995, p.75).

A quinta e última fase, que se inicia no final da década de 60 e se estende até os dias atuais, refere-se à construção de *teorias de enfermagem*, tendo como pressuposto “a percepção de que o saber expresso pelos princípios científicos é também dependente e não possui natureza específica” (p. 75). Assim, a busca de autonomia profissional se efetiva pela construção de instrumentos teóricos de trabalho que permitam a apropriação do objeto de trabalho, conferindo-lhe uma dimensão intelectual e, assim, construindo um corpo de conhecimentos específicos, capazes de conferir à enfermagem o *status* de ciência.

Os críticos a essas *teorias de enfermagem* argumentam que, de um lado, elas detêm-se na análise do homem metafísico, abstrato, esquecendo-se do homem sujeito concreto. De outro lado, elas detêm-se na dimensão da microanálise, excluindo dela o contexto em que as enfermeiras trabalham e que condiciona o seu fazer. Parece que são essas concepções que permeiam as propostas curriculares dos cursos de Enfermagem.

Assim, segundo Meyer (1995):

As teorias de enfermagem não possibilitaram, até o presente momento, a superação da indefinição do que seja enfermagem e não apresentaram um objeto de trabalho claramente definido. Persiste, portanto, um saber de enfermagem com limites muito irregulares e bastante sobreposto ao saber médico (p. 76).

É ainda com palavras desta autora que encerro este tópico:

Por não contemplarem e não questionarem as relações sociais que permeiam o fazer da enfermagem, as teorias, a meu ver, têm contribuído para ocultar e / ou legitimar comportamentos e práticas que mantêm e reproduzem o caráter feminino, submisso e dependente da profissão (p.76).

4.2. A história do ensino de enfermagem no Brasil

A criação das escolas de enfermagem no Brasil ocorreu no final do século XIX e início do século XX, mas só teve impulso após 1923, com a criação da Escola de Enfermagem do Departamento Nacional de Saúde Pública. Essa escola deu origem à Escola Ana Néri, que serviu de padrão para as outras escolas no país.

Em 1949, o ensino de enfermagem era disciplinado pela Lei nº 775/49, que estabelecia o seguinte: o reconhecimento das escolas pelo Ministério da Educação e não mais equiparação à Escola Ana Néri; a duração do curso de 36 meses ou quatro anos acadêmicos; exigência de secundário completo como requisito de admissão⁸. Portanto, o ensino de enfermeiras no Brasil de 1949 a 1961 era de nível médio. No entanto, apesar dessa legislação, havia algumas escolas que funcionavam integradas nas universidades como é o caso da Ana Néri.

Assim, ao mesmo tempo em que se formalizava o ensino superior de enfermeiras no País, em 1949, foram criados e regulamentados cursos regulares de auxiliares de enfermagem que formariam pessoal para assistência diretamente em hospitais. Seria a criação de cursos de auxiliares de enfermagem simplesmente uma forma de suprir a falta numérica de enfermeiras? Ou, significaria uma diferenciação das atividades exercidas pelos dois segmentos?

Na década de 60 surge o curso técnico, de nível médio, respondendo, de um lado, a falta de preparo dos auxiliares de enfermagem e, de outro o pequeno número de enfermeiras de nível superior.

Em 1962, através do Parecer 271/62 foi estabelecido o novo currículo mínimo para os cursos de enfermagem de nível superior.

Em 1968, como conseqüência da reforma universitária, Lei 5.540 de 28/11/68 o Conselho Federal de Educação iniciou a revisão dos currículos mínimos dos cursos superiores e através do Parecer nº 163/72 fixou o novo currículo mínimo dos cursos de Enfermagem e Obstetrícia, regulado pela Resolução nº 04/92 criando três habilitações: Obstétrica, Saúde Pública e/ou Médica Cirúrgica, além da Licenciatura em Enfermagem.

⁸ Em relação a essa exigência foi concedido um tempo de carência de 7 anos. Esse prazo vencido em 1956 foi prorrogado por mais 5 anos, ou seja, até 1962.

Na década de 70, a partir do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 977/65, que regulamenta os cursos de pós graduação *stricto sensu*, surgiu o curso de mestrado em enfermagem com a finalidade de preparar docentes e pesquisadores. E em 1982, foi criado o primeiro curso de doutorado.

A partir de 1975, com a Lei nº 6.229, que dispõe sobre a Organização do Sistema Nacional de Saúde, surgiu um novo modelo de assistência, preconizando a assistência integral e a universalização dos serviços de saúde a todos os usuários desse sistema. Ocorreu uma divisão entre a Previdência Social e o Ministério da Saúde, ficando a primeira responsável pela assistência individual e curativa e a segunda, pelos cuidados preventivos e de alcance coletivo. Tal política teve como objetivo a assistência preventiva, porém os recursos destinados ao setor primário eram escassos. Neste cenário, o ensino da enfermagem foi consolidado por meio de sua integração aos programas universitários e o enfermeiro passou a atender às novas exigências do mercado de trabalho no meio hospitalar (BORGES et al, 2000).

Além desses fatores acima descritos, ressalto que a inserção do enfermeiro no âmbito hospitalar se deve

[...] a privatização de instituições de saúde, os convênios com a previdência e a terceirização de serviços, fatos que geraram mudanças e a necessidade de se rever os currículos de enfermagem (BORGES et al, 2000, p. 80).

Em 1986, a Lei nº 7.498 reconhece as categorias de enfermeiro, técnico de enfermagem, auxiliar de enfermagem e parteira, determinando a extinção do pessoal de nível elementar, sem qualificação específica.

Com a implantação do Sistema Único de Saúde – SUS, em 1988, a enfermagem ganha uma grande parcela nas ações de saúde uma vez que já possuía representatividade dentre o pessoal dos serviços de saúde “e as resoluções da nova carta magna repercutiram na reestruturação do ensino e das práticas de saúde” (BORGES et al, 2000, p. 80).

Na década de 90, o governo privilegiou o modelo político neoliberal, que levou o País à pior crise social e ao deterioramento das condições de vida e saúde da população brasileira. Nesse contexto, Borges afirma que a enfermagem

[...] ocupou duas posições distintas: grande número de enfermeiros procurou a especialização para atender às expectativas médico-hospitalares, e um número

mais reduzido de enfermeiros buscou o resgate da saúde pública, empreendendo esforços quase individuais em prol desse objetivo (2000, p. 80).

Foi um momento de transição paradigmática em que o conceito de currículo vigente não respondia às necessidades impostas pelo mercado de trabalho e pelas demandas de saúde da população. Surge, então, o desejo de novas formas de promoção, de atenção à saúde e de prevenção de doenças, tendo em vista novas formas de cidadania e de sentido social.

Em 1991, a Associação Brasileira de Enfermagem Nacional faz uma nova proposta de currículo mínimo para a formação do enfermeiro, sugerindo a extinção das habilitações, diminuição da carga horária total do curso, de 3.600 horas para 3.000 horas. Propõe, também, a mudança do nome do curso de *Enfermagem e Obstetrícia* para *Enfermagem* e sugere introduzir a pesquisa científica na graduação (BORGES, 2000).

Em 1994, a Portaria do MEC nº 1.721 de 15/12/94 fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação em Enfermagem estabelecendo o mínimo de 3.500 horas.

Em 2001, Conselho Nacional de Educação através da Resolução nº 03, de 07/11/2001, institui as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Essas diretrizes definem novos padrões para a política de formação desse curso como: articulação teoria e prática, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, flexibilização curricular e formação humanista.

4.3. A história da Escola de Enfermagem da PUC/MINAS-Campus Coração Eucarístico

A história da Escola de Enfermagem da PUC Minas, campus Coração Eucarístico, iniciou-se há muitos anos, antes que a própria PUC existisse. É essa história que pretendo retomar.

Tudo começou em 1915, quando se fundou na Santa Casa de Misericórdia de Belo Horizonte a *Maternidade Hilda Brandão*. Desde o início de seu funcionamento, o Dr Hugo Werneck percebeu que a eficiência dela dependeria de contar com um

grupo de pessoas preparadas para dar assistência obstétrica às parturientes normais. No ano seguinte, foi inaugurado um curso denominado *Curso de Enfermagem Obstétrica*, que preparava senhoras para exercer essa função. Estávamos em 1916 e o contexto da Primeira Guerra Mundial levou o Dr. Hugo Werneck a pensar em um curso que preparasse pessoas para atender aos feridos da guerra. Foi criado, então, um curso para enfermeiros e padioleiros de guerra, cuja duração ficou subordinada à duração do conflito.

Alguns anos mais tarde, em 1932, novos cursos foram criados com o objetivo de preparar práticos de enfermagem que atendessem aos serviços de urgência na Santa Casa e colaborassem com os médicos no atendimento no hospital. No entanto, só em 1942 foi criado o Curso de Preparação de Enfermeiras, iniciando suas atividades com o Curso de Auxiliares de Enfermagem. E a Escola de Enfermagem *Hugo Werneck* só foi criada em 1945, nos moldes da Escola de Enfermagem *Ana Neri*. A Escola de Enfermagem Hugo Werneck é uma das mais antigas escolas de enfermagem do Brasil.

A organização da escola teve um caráter especial por estar ligada à Santa Casa de Misericórdia, ou seja, "a Santa Casa não é somente a entidade mantenedora, é a proprietária" (CUADRADO, 1987, p.192). Segundo esse autor, tal fato, ao invés de contribuir para o crescimento da escola, causara uma série de problemas para o seu desenvolvimento, uma vez que a manteve submetida à vontade do provedor da Santa Casa. Só depois de muitos anos de luta e de crise, a escola retomou seu rumo, o que aconteceu com sua incorporação à Universidade Católica de Minas Gerais, em 1950.

É no *Anteprojeto de um Código de Ética de Enfermagem*, escrito por seus fundadores que, ao conceituarem a profissão de enfermeiro, acabam definindo a Escola de Enfermagem *Hugo Werneck*:

A enfermagem, no conceito moderno, é uma profissão que tem por fim, não só o cuidado dos enfermos, como também a manutenção da saúde na sua totalidade, física, mental, moral e espiritual, e a prevenção da doença. É uma profissão eminentemente educativa (apud CUADRADO, 1987, p.193).

Para cumprir sua função, a escola abriu dois cursos de enfermagem: Curso de Enfermagem e Curso de Auxiliar de Enfermagem. O primeiro tinha duração de trinta

e seis meses, compreendendo aulas teóricas, trabalhos práticos e estágios. Tinha como pré-requisito que as candidatas tivessem o curso secundário completo. O segundo, o Curso de Auxiliar de Enfermagem, com dezoito meses de duração, exigia que as candidatas tivessem concluído o então curso primário, submetido-se ao antigo exame de admissão ao ginásio, exame esse prestado perante banca examinadora da própria escola, com provas orais e escritas.

Segundo o Regimento da Escola, esses cursos tinham não só a finalidade de "formação profissional de enfermeiras, em cursos ordinários e de especialização", como também "o adestramento de pessoal capaz de auxiliar em suas atividades de assistência curativa" (apud CUADRADO, 1987, p.194).

O cumprimento dessas finalidades marca os primeiros anos de vida da instituição, sempre sob a supervisão da Diretoria e da Mesa Administrativa da Santa Casa, acorde com o que diz o Regimento em seu artigo 1º: *a escola pertence à Santa Casa de Misericórdia de Belo Horizonte*. É nesse sentido que Cuadrado afirma que a vida da escola "é a vida da Santa Casa". Ele refere-se, também, à inexistência de dados para reconstruir o período entre a origem dela e a assinatura do contrato com a Sociedade Mineira de Cultura. Não há, pois, dados relativos à vida curricular e extracurricular da escola.

Entretanto, um escrito da irmã Stella⁹ em relação aos primeiros tempos da escola diz o seguinte:

Mercê da escassez de meios, pois era mantida pela Santa Casa de Misericórdia, foi esse um período agudo na história da Escola, e não fossem a fé inquebrantável, a abnegação e o espírito de sacrifício de suas dirigentes, a obra em início teria fracassado. Mas o primeiro triunfo estava próximo: sujeita a uma fiscalização rigorosa por parte do Governo Federal, representado pela Fiscal, Isaura Barbosa Lima, foi reconhecida oficialmente a 21 de julho de 1949, pelo Decreto Federal de nº 26.920 (CUADRADO, 1987, p. 125).

Com esse reconhecimento, diplomaram-se, em 1949, as três primeiras turmas de alunas que concluíram o curso.

⁹ A irmã Stella, pertencente à congregação Irmãs Servas do Espírito Santo, assumiu a direção da escola e, segundo Cuadrado, foi *a verdadeira alma da escola*.

O reconhecimento da Escola pelo Conselho Federal de Educação e a promulgação da Lei 775, de 06/08/49, exigiam uma reformulação dos estatutos da instituição, que foi discutido e, após calorosa discussão, aprovado em 10 de fevereiro de 1950, enfatizando dois pontos: a) "A Escola Hugo Werneck é propriedade da Santa Casa; b) A escola não pode contrair compromissos financeiros sem a aprovação da Mesa Administrativa da Santa Casa" (CUADRADO, 1987, p. 197).

Em 19 de abril de 1950, a Escola de Enfermagem foi incorporada à Sociedade Mineira de Cultura, ficando agregada às Faculdades Católicas de Minas Gerais. Foi nomeado o Dr. Antônio de Melo Alvarenga para participar dos trâmites necessários a esta incorporação. Em 16 de maio do mesmo ano foi assinado o contrato entre a Santa Casa e a Sociedade Mineira de Cultura em que a primeira transmitia à segunda, para fins de incorporação, o direito de reconhecimento dos cursos já instalados e em funcionamento. E mais: a Santa Casa ficava inteiramente desonerada de dívidas. O contrato explicitava, também, que o patrimônio da escola continuaria sendo propriedade da Santa Casa, que cedia o uso à Escola de Enfermagem, devendo retornar à Santa Casa caso houvesse dissolução da Sociedade Mineira de Cultura ou se a Escola de Enfermagem se desincorporasse da Sociedade. Também ficou assegurado às Servas do Espírito Santo, o direito de direção, administração e magistério na escola, bem como a gratuidade no curso. Cuadrado enfatiza a absoluta falta de registros sobre a história da vida escolar da instituição (promoções, atividades extraclases, conferências, atividades docentes e discentes, entre outras), embora presuma a existência de atividades culturais nesse período.

Afinal, o primeiro passo para a escola se estruturar definitivamente se dá em 1956, quando o pedido dos professores para a criação do Conselho Técnico Administrativo foi atendido pela Congregação da escola. O professorado vinha lutando, desde alguns anos, para uma maior participação na vida da escola.

Mas um fato surge. Em junho de 1957, decidiu-se pela constituição da Universidade Católica, que em julho seria definitivamente instalada. A Escola de Enfermagem recebe, então, um pedido do reitor para decidir sobre incorporação definitiva dela na Universidade. Após discussão e votação, sua proposta de integração definitiva à Universidade Católica de Minas Gerais foi aprovada. Assim, no Estatuto da

Universidade Católica, aprovado pelo decreto nº 45.046, de 12/12/58, a Escola de Enfermagem consta como *Instituição Incorporada*. No entanto, em ata aprovada em 25/02/1960, a situação de incorporada não aparecera ainda definitiva, "constando, por uns documentos, a sua incorporação, e, por outros, a sua situação de agregada" (REUNIÕES DA CONGREGAÇÃO DA ESCOLA DE ENFERMAGEM HUGO WERNECK).

Em abril de 1960, em reunião, o Conselho Universitário conclui que "a situação de agregada é a mais adequada à Escola, [...] "cabe à referida Escola tomar as providências, para que passe à situação de agregada". Atendendo a essa aprovação, a Escola de Enfermagem da UCMG passou a ser agregada à Universidade e incorporada à Santa Casa de Misericórdia de Belo Horizonte. Apesar de várias providências encaminhando ao MEC documentos no sentido de regularizar a situação da Escola de Enfermagem como agregada à UCMG, em 1968, a situação não se tinha delineado de forma definitiva¹⁰.

Consultados pelo Conselho Universitário em abril de 1969, sobre a incorporação da Escola de Enfermagem à UCMG, tanto o corpo docente como o Diretório Acadêmico da Escola de Enfermagem, considerando os esclarecimentos dados por D. Serafim, então reitor da instituição, optaram pela incorporação, contrariando a determinação da Mesa Administrativa da Santa Casa de Misericórdia que, em 25 de abril de 69, decidiu que

sendo a Escola propriedade, criada e mantida pela Santa Casa, esta não abre mão de seu patrimônio para que seja incorporada à Universidade Católica. [...] resolveu que a Santa Casa continuasse mantendo a Escola [...], não podendo ser cedida a qualquer organização.¹¹

Essa celeuma se estendeu por mais algum tempo e em 6 de novembro de 1969 efetivou-se a transferência da escola mediante contrato celebrado entre a Santa Casa de Misericórdia e a Sociedade Mineira de Cultura. No entanto, somente em 31 de agosto de 1976 procedeu-se uma alteração no referido contrato, quando ocorrera a transferência física da Escola de Enfermagem para o campus do Coração Eucarístico, marcando, assim, a definitiva liberação da escola da tutela da Santa Casa.

¹⁰ O documento de incorporação não foi encontrado.

¹¹ Palavras do secretário da Mesa Administrativa à diretora da Esc.de Enf., retiradas do ofício constante do arquivo do Centro de Documentação e Memória da PUC Minas-Setor Esc.de Enfer., p. 309-310.

Em 10 de maio de 1972 foi aprovado, pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade, o currículo da Faculdade de Enfermagem com as seguintes alterações: a) inclusão da disciplina de Educação Física no 1º ciclo; b) aumento de 30 horas destinadas à Cultura Religiosa. Além dessas alterações, acrescenta-se ainda: formação pedagógica destinada à Licenciatura em Enfermagem, ministrada sob a responsabilidade da Faculdade de Ciências Humanas.

Nessa mesma reunião, fixou-se o currículo pleno do Curso de Enfermagem de acordo com os preceitos estabelecidos pela legislação vigente¹² e criou a habilitação em Licenciatura em Enfermagem.

Mas, em 1978, por ocasião da aprovação do novo Estatuto, a Universidade Católica modifica sua estrutura administrativa e passa de um modelo descentralizado a um regime de centralização administrativa, financeira e pedagógica, atendendo às prescrições da Lei nº 5.540, de 28/11/68. Assim, a Universidade Católica passa de uma estrutura de faculdades e institutos para uma estrutura de centros e departamentos, organizando-se em 20 departamentos, reunidos em 4 centros: Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Centro de Ciências Humanas e Centro de Ciências Sociais (CUADRADO, 1987)¹³. Daí a vinculação da Enfermagem no Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.

Em 1996, a Escola de Enfermagem apresenta/propõe uma nova proposta curricular para atender à Portaria MEC/SESU, nº 1721 de 15/12/94, que modifica o currículo mínimo do Curso de Enfermagem, regulado pela Resolução nº 04/72 do Conselho Federal de Educação. As mudanças propostas pela escola foram as seguintes: aumento da carga horária total do curso para 3.500 horas; mudança do nome do curso de *Graduação em Enfermagem e Obstetrícia* para *Curso de Graduação em Enfermagem*; criação de novas disciplinas; ajustes de cargas horárias e criação do 9º período do curso.

¹² Trata-se do Parecer nº 163/72 que fixa o novo currículo mínimo dos Cursos de Enfermagem e Obstetrícia e novas habilitações

¹³ No período de 1978-1996 não encontrei informações sobre a Escola de Enfermagem da PUC-Minas. A reconstrução da história da Escola de Enfermagem, de um modo geral, ficou prejudicada devido a lacunas nos registros encontrados. Especialmente no período de 1978-1996 encontrei poucos documentos.

Em 1998, a Escola de Enfermagem em consonância com a Lei nº 9.394/96 (LDBEN) e o Edital do MEC/SESU s/nº, promove ajustes curriculares tendo em vista corrigir alterações realizadas no atendimento às determinações da legislação anterior que apresentava alguns limites como a determinação de carga horária prefixada para as diferentes áreas temáticas do curso. Os ajustes propostos referem-se à alteração de carga horária de algumas disciplinas, mudança de nome de umas e exclusão de outras, nova colocação de disciplinas na grade curricular, exclusão-abolição de aulas práticas, redimensionamento de carga horária de disciplinas, especialmente daquelas de formação social e humanista, entre outras alterações (DOCUMENTO AJUSTES CURRICULARES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM, PUC-MINAS, 1998).

Atualmente, a comunidade acadêmica da Escola de Enfermagem encontra-se em processo de discussão e elaboração do projeto pedagógico do curso de Enfermagem – Campus Coração Eucarístico-, atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (RESOLUÇÃO nº 3, de 7 de novembro de 2001).

4.4. Características das Enfermeiras-Professoras da Escola de Enfermagem da PUC-MINAS – Campus Coração Eucarístico e as condições de trabalho na instituição

A Escola de Enfermagem da PUC-Minas – Campus Coração Eucarístico, em 2002 apresentava um quadro de 43 professores, sendo a grande maioria de mulheres (93%). A presença maciça de mulheres nesse curso pode ser explicada pela vinculação das características exigidas às enfermeiras (docilidade, submissão, abnegação, sensibilidade, paciência, zelo, entre outras), e a atividade de cuidar em enfermagem, como atividade tipicamente feminina (MEYER, 1995; LOPES, 1996).

Com relação à idade, hoje, 56% dos professores se encontram na faixa etária de 36 a 45 anos.

Quanto ao tempo de trabalho na instituição, a maioria dos professores (74,4%) tem menos de cinco anos de atividade na universidade. Isso se deve às

características das disciplinas de estágio que exigem docentes que estejam em efetivo exercício profissional na rede hospitalar e/ou de saúde pública. Esses professores têm contrato temporário (semestral) com a instituição devido ao número variável de matrícula na disciplina Estágio Supervisionado e, mais particularmente, devido às especificidades das diferentes áreas de estágio contempladas no currículo.

Para atender a essa diversidade de áreas, são necessários profissionais com formação específica em cada uma delas. Esse fato resulta em uma maior rotatividade de professores para essas disciplinas curriculares, que perfazem um total de 855 horas/aula. Tal rotatividade, por sua vez, afeta a formação dos professores porque não mantendo vínculo efetivo com a instituição, devido a natureza de seu contrato, a cada semestre e/ou ano letivo grande parte deles são renovados, interrompendo-se, assim, o seu processo de formação continuada o que compromete a qualidade do ensino.

Ao analisar o regime de trabalho dos professores em estudo, verifiquei que essa situação, de fato, ocorre. É o que visualiza a Tabela 1 a seguir.

Tabela 1

Regime de trabalho das enfermeiras-professoras da PUC-Minas – Campus Coração
Eucarístico - 2002

Regime de trabalho	Enfermeiras-Professoras	%
Regime – 20 horas	1	2,3
Regime – 40 horas	1	2,3
Aulista	36	83,8
Aulista com dedicação ¹⁴	5	11,6
TOTAL	43	100

Consultando a tabela, pode constatar que a grande maioria das professoras (83,8%) foi contratada como professoras aulistas, ou seja, dedicam-se apenas à função docente, confirmando, assim, o predomínio desse tipo de contrato em universidades privadas. No entanto, não posso deixar de mencionar que as duas professoras com regime de trabalho de 20 e 40 horas, respectivamente, se dedicam, exclusivamente, à atividade docente em sala de aula. Ademais, das cinco professoras *aulistas com dedicação*, conforme mostra a tabela, três delas têm carga didática alta, cerca de, respectivamente, vinte e uma, onze e dezesseis horas-aulas semanais, enquanto as demais, além da docência, exercem atividades de coordenação de curso e de estágio.

Ora, essa situação de trabalho tem reflexos na constituição do professor como docente, à medida que não dispõe nem de tempo para formação continuada, nem para pesquisa e extensão. A não-destinação de um tempo para a formação continuada de seus professores inviabiliza uma das principais alternativas de formação docente no ensino superior, que é a reflexão coletiva da prática cotidiana.

As novas exigências da LDBEN que, em seu artigo 52, Inciso III, determinam *um terço do corpo docente em regime de tempo integral*, demonstram o reconhecimento da importância da instituição de ensino superior possibilitar ao seu

¹⁴ Aulista com dedicação significa aquele professor que tem um contrato aditivo de uma determinada carga horária para dedicar a outras funções como, por exemplo, coordenação de curso.

professorado um tempo de formação continuada, bem como de participação em atividades de pesquisa e extensão. Segundo Severino (2002, p. 68), a “postura de pesquisa” é essencial para o professor “ensinar adequadamente”, bem como para o aluno “aprender bem o que lhe é ensinado”.

Além do regime de trabalho, a capacitação é outro problema que o professor enfrenta. Nos últimos anos, exige-se dos professores cursos de pós-graduação. No entanto, não lhes são dadas condições para a realização desses cursos o que compromete sua formação.

A propósito, a Tabela 2, a seguir, resume a evolução da titulação de professores da Escola de Enfermagem nos últimos 25 anos.

Tabela 2

Formação acadêmica das enfermeiras-professoras do curso de Enfermagem da PUC-Minas – Campus Coração Eucarístico – 2002

Ano de Conclusão da Pós-Graduação	Cursos de Pós-Graduação					
	Especialização		Mestrado		Doutorado	
	N	%	N	%	N	%
1975 – 1979	1	2,3	-	-	-	-
1980 – 1984	1	2,3	-	-	-	-
1985 – 1989	6	14,0	-	-	-	-
1990 – 1994	4	9,3	-	-	1	2,3
1995 – 1999	8	19,6	5	11,6	-	-
Após 2000	4	9,3	11	25,6	1	2,3
TOTAL	24	56,0	16	37,2	2	4,6

Do total de 43 professores da Escola de Enfermagem, somente uma não possui nenhum curso de pós-graduação. Dos que têm formação de pós-graduação, mais da metade (56%) concluíram curso de especialização, seguidos por 37,2% com curso de mestrado. Somente dois professores possuem curso de doutorado (4,6%) .

Entre os anos de 1975 e 1994 o quadro docente da Escola de Enfermagem era formado quase exclusivamente por professores especialistas (só uma professora doutora). Isso confirma a opção da universidade nesse período em priorizar a formação profissional de seus alunos contratando profissionais experientes. No entanto, a partir da década de 90, a normalização do Conselho Federal de Educação passou a exigir, como requisito mínimo para o magistério no ensino superior, o curso de pós-graduação *lato sensu* (especialização) cujo currículo integra a disciplina Metodologia do Ensino Superior (60 horas-aula). Nesse período, houve um aumento significativo de professores especialistas, no quadro docente da Escola de Enfermagem. Esse crescimento de especialistas, por sua vez, responde melhor à vocação da instituição em garantir, na graduação, uma formação profissional de qualidade.

Já a busca pelo curso de pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado - só vai ocorrer a partir dos meados da década de 90, por iniciativa dos próprios professores e por pressão da instituição tendo em vista o cumprimento do artigo 52 da LDB, em seu inciso II, e as exigências do sistema de avaliação nacional da educação superior. Já em relação ao curso de doutorado, os dois professores doutores do quadro docente da Escola foram contratados, já titulados. No entanto, conforme mostra a Tabela 2, ainda é pequeno o número de professores com pós-graduação *stricto sensu*: 37,2 % de mestres e 4,6% de doutores.

É curioso observar que a procura por cursos de especialização ainda se mantém nos últimos anos, o que pode ser explicado pelas características das disciplinas de natureza prática (estágio supervisionado) que exigem professores com formação específica em diferentes áreas de atuação profissional. Assim, para garantir a exigência mínima para ser docente no ensino superior, os professores buscam os cursos de especialização.

As Tabelas 3 e 4, a seguir, apresentam os docentes que exercem ou não outras atividades profissionais e a natureza das disciplinas que ministram, respectivamente.

Tabela 3

Enfermeiras-professoras do Curso de Enfermagem da PUC-Minas – Coração Eucarístico, segundo o exercício de atividades profissionais-2002

Instituições	Enfermeiras-Professoras	%
Hospitalares	20	46,5
Saúde Pública	10	23,2
Outras	7	16,3
Não exercem	6	14,0
TOTAL	43	100

Tabela 4

Enfermeiras-professoras segundo a natureza das disciplinas do curso de Enfermagem – PUC-Minas – Campus Coração Eucarístico – 2002

Natureza da Disciplina	Enfermeiras-Professoras	%
Teóricas	13	30,2
Práticas	18	41,9
Teórica e prática	12	27,9
TOTAL	43	100

A Tabela 3 revela que 86% das enfermeiras-professoras exercem, paralelamente, outra atividade profissional, seja em instituições hospitalares, postos de saúde ou mesmo atividades como autônomos. Somente 14%, dedica-se exclusivamente, a atividades de ensino na Universidade. A incidência significativamente maior de professores que exercem atividades profissionais pode ser explicada pela

natureza das disciplinas de estágio supervisionado, as quais exigem do professor, formação específica em diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, o exercício profissional nessa área, dada a alta carga horária, destina-se ao estágio curricular. Das 86% das enfermeiras professoras que exercem também atividade profissional, cerca de 69,8% são professoras de disciplinas práticas ou teóricas e práticas no referido curso, conforme registra a Tabela 4. Esse fato vem confirmar a importância da experiência profissional dada pela escola ao processo de seleção de professores, como requisito fundamental para garantir boa formação profissional de seus alunos.

Os professores das disciplinas de estágio supervisionado, nesse caso específico (69,8%), são aqueles que conhecem e exercem a profissão portanto partem de suas experiências profissionais para formar o futuro enfermeiro.

Em síntese, esse conjunto de informações que caracterizam as condições de trabalho das enfermeiras-professoras do Curso de Enfermagem refletem sobremaneira, no processo de desenvolvimento desses profissionais como docentes.

5- OS RELATOS DE VIDA DE QUATRO ENFERMEIRAS- PROFESSORAS

“Eu diria que os educadores são como velhas árvores.
Possuem uma fase, uma história a ser contada”.
Rubem Alves - 1988

Tendo em vista meu objetivo nesta pesquisa – como o profissional de enfermagem se constitui professor – selecionei, como sujeitos, quatro enfermeiras-professoras do curso em estudo. Nesse sentido, orientei minha análise procurando reconstruir as trajetórias pessoais, escolares e profissionais dessas enfermeiras. Assim sendo, cada uma delas será tratada, em especial, neste capítulo. ¹⁵

5.1. Entrevistando Wandir

Wandir estava, na época da entrevista, com 40 anos de idade. É casada e não tem filhos. Trabalha na Escola de Enfermagem da PUC-Minas, como professora desde 1990.

Ao interrogá-la a respeito de sua infância, falou com carinho, destacando o zelo de sua mãe para com ela e com as irmãs:

[...] quando eu era pequena a minha mãe gostava que nós fôssemos para a aula sempre arrumadinhas. Somos de família humilde, [mas] a gente sempre tinha que ir para a aula arrumadinhas, o uniforme impecável, o cabelo bem penteado, e tinha uma dificuldade com o cabelo. Porque arrumar cinco cabelos ruins daquele jeito era muito

¹⁵ Todos os comentários das entrevistadas foram reproduzidos na íntegra e os nomes dados são fictícios

difícil, mas a minha mãe fazia questão de arrumar e a gente ir para a escola arrumadinhas.

Referindo-se a algumas passagens que marcaram sua vida, destacou algumas características que considera mais marcantes, como ser muito curiosa, determinada e, principalmente, muito tímida.

Quanto à sua vida escolar, reconstruiu sua trajetória escolar enfatizando a importância da relação professor-aluno no seu processo de aprendizagem. Entretanto, sua timidez sempre era mencionada procurando mostrar o reflexo desse comportamento na relação com suas professoras. Assim, ao falar da importância do bom relacionamento com os professores, referiu-se a essa característica:

[...] Mas o meu relacionamento com as professoras sempre foi muito bom, eu acho que era justamente pelo fato de ficar muito quietinha, eu quase não fazia perguntas, mas era porque eu tinha vergonha. Então, eu ficava no meu cantinho, eu via meus colegas fazer bagunças, assim, homéricas e eu ficava quietinha no canto, não entrava nas bagunças e com isso, a minha relação com as professoras era diferente. Então, sempre quando tinha reuniões de pais, elas elogiavam que eu era quietinha, mas elas sabiam que, de alguma forma, eu aprendia, porque o meu desempenho, em sala de aula era muito bom. Então, elas gostavam.

Mas, em dado momento, ela sugeriu que a proximidade dela com as professoras se deve ao fato de seu pai ter conseguido algumas doações para a escola. É o que retrata o texto seguinte:

[...] Meu pai trabalhava numa empresa grande e essa empresa, de certa forma mantinha o grupo [escolar] com merenda, mantinha o grupo com doações. Então, assim, como o meu pai conseguia as doações, de alguma forma ele sempre nos colocava na frente de tudo que acontecia na escola.

Concluído o primário, Wandir foi estudar em um colégio particular, lá permanecendo até concluir o 2º grau (ensino médio). Nesse colégio, ela encontrou

algumas dificuldades para adaptar-se devido, principalmente, às mudanças na relação com os novos professores. Segundo seu depoimento:

[...] Quando eu fui para o colégio, na quinta série, aí eu achei muito diferente. Porque [...] eram várias aulas durante o dia, eram vários professores. Então, até acostumar com esses professores, eu tive uma certa dificuldade. Porque você vem do grupo, onde você conhece todo mundo, você tem uma relação de uma amizade maior com o professor. Aí você vai para o colégio onde as coisas são mais separadas, [...] ficam mais distantes. Você acha que os professores são diferentes.

Apesar dessa dificuldade inicial, ela assinalou que teve bom aproveitamento escolar destacando-se em todas as disciplinas, o que levava seus colegas a chamarem de *caxias*. Desse período ela referiu-se a algumas colegas que a acompanharam desde as séries finais do ensino fundamental até o ensino médio e com as quais ainda mantém relação. Mencionou, também, alguns professores que a marcaram mais, como o professor de Literatura, que foi seu professor durante os sete anos que esteve naquele colégio.

Terminado o ensino médio, Wandir freqüentou um cursinho pré-vestibular. O que mais lhe chamou a atenção nesse cursinho fora um certo distanciamento dos professores. Isso lhe causou certa dificuldade. Textualmente, ela afirma:

[...] os professores não estão preocupados assim com você pessoa, eles estão preocupados em te preparar pra fazer provas pro vestibular. Então, simplesmente, era isso que eles faziam o tempo todo. Então, eu me sentava muito atrás porque eu era muito tímida. Quando eu cheguei na sala, saí de uma sala onde tinha 40 alunos, que era lá no colégio e passei pra uma sala com 100 a 150 [alunos], onde o professor dá aula com microfone. [...] E eu vi que na verdade o objetivo não era o de ensinar. Era de estar de certa forma nos treinando para fazer prova do vestibular.

Segundo relatou-me, concluído o ensino médio, ela se viu insegura quanto à escolha profissional. Naquela época, era muito influenciada por um tio, formado em Ciências Contábeis e Economia, que ocupou altos cargos no Ministério da Fazenda. Ela estava decidida a seguir os passos do tio e inscrever-se no curso de Ciências Contábeis. No entanto, no momento de preencher o formulário, segundo ela, acidentalmente, optou pelo curso de Enfermagem, inscrevendo-se nesse curso.

Entretanto, conforme ela me esclareceu ao longo da entrevista, não sabia o que era ser enfermeira. Ela confundia enfermeira com auxiliar de enfermagem e procurou se informar a respeito. Esclarecidas as dúvidas, decidiu matricular-se no curso de Enfermagem da PUC. Direcionando, pois, a entrevista ao curso de Enfermagem que cursara na PUC, ao referir-se ao ciclo básico, a entrevistada fez questão de enfatizar o distanciamento que havia entre professores e alunos. A propósito, eis seu depoimento:

[...] não falo da competência porque cada um tem os seus méritos, tem seus defeitos mas eu acho que o distanciamento que eles impunham na relação professor - aluno era algo gritante, de você não poder conversar com o professor, você não tinha nenhum contato com os professores. Para conversar com um professor era uma certa dificuldade. [...] tinha que mandar um recado para o chefe de turma e o representante de turma é que ia conversar com o professor.

No 1º semestre do ciclo básico, seu pai foi demitido da empresa em que trabalhava e tudo ficou mais difícil para ela. Daí, ela mencionou ter sido reprovada nesse ciclo em Anatomia e Bioquímica. Para ela isso se justificava devido à situação econômica de sua família. Em suas palavras:

[...] não que eu não soubesse Anatomia, eu tinha alguma dificuldade para ficar nas aulas práticas [...] cada dia você estava em um horário.[...] eu não dava conta de ficar [até mais tarde] porque eu só tinha o dinheiro da passagem de ida e volta, eu não tinha dinheiro pra comer. [...] então eu acabei perdendo, porque eu não

assistia as aulas práticas. [...] Com a Bioquímica também era a mesma coisa.

Também em consequência do distanciamento entre professor e aluno, os professores ignoravam os problemas econômicos que enfrentava naquela época. Em suas palavras:

[...] eu achava que, como todos os professores eram muito distantes, não adiantava colocar isso para eles. [...] só depois que eu perdi, é que eu contei [...] depois as coisas foram mudando.

Quando cursava o 2º período ela conseguiu o crédito educativo e um emprego. Por isso,

[...] eu trabalhava à tarde e conseguia com o crédito educativo pagar a escola e eu conseguia me manter, comprar até alguns livros, estudar e me alimentar para que eu pudesse assistir às aulas.

À medida que avançara no curso, ela foi mudando sua visão da universidade:

[...] eu comecei a ver que a universidade, podia ser diferente, algumas pessoas dentro da universidade eram diferentes.

Já em relação ao ciclo profissional, ela explicou-me que:

[...] as coisas eram diferentes, [...] a maioria, não, todos os professores eram professoras-enfermeiras. Então, a relação ficava diferente, mas ainda tinha uma certa formalidade. Então, eu confesso que, quando eu cheguei no ciclo básico, para me proteger, assim como vários colegas, eu comecei a desafiar os professores. Então, eu desafiava os professores em sala de aula e não era pouco não. Era muito.

Nessa época, estudava muito porque,

[...] como não tinha dinheiro para comprar livros, eu passava o dia inteiro na biblioteca estudando [...] e, ao mesmo tempo, eu cobrava muito dos professores. Eu estudava, eu perguntava, eu falava e, se não me interessava, eu afrontava os professores. [...] e, eu vejo

que não era só porque, de alguma forma, eu estava sendo rebelde, mas porque realmente eles não me satisfaziam.

No ciclo profissional, teve uma professora que a marcou muito. No seu relato, ela elogiou a atitude dessa professora, dizendo:

[...] se eu sou enfermeira, eu devo a N [professora]. Eu fico emocionada de lembrar, da forma como a N me tratou. Eu acho que foi a primeira professora aqui na enfermagem que me tratou bem.

No início do ciclo profissional, os alunos já eram encaminhados para os hospitais para fazer o primeiro estágio curricular. Foi tão grande a decepção de Wandir no primeiro contato com um paciente que chegou a pensar em desistir da profissão. Foi a professora N que a ajudou, conversando longamente com ela e convencendo-a de não desistir de ser enfermeira.

Wandir, por ser uma aluna dedicada e séria, afrontava aqueles professores que não correspondiam às suas expectativas. Segundo ela,

[...] tinham duas professoras que foram marcantes [...] elas falaram que se sentiam incomodadas muito com a nossa presença [tratava-se de um grupo de 4 alunas que afrontavam os professores, dentre elas, Wandir] e que a maior felicidade delas era o dia que a gente faltava de aula [...].

Ainda a respeito de sua pessoa, uma das professoras assim se manifestou:

[...] mas você [Wandir] fala muito mais com a face, você me incomoda mais do que todo mundo.

Quando estava no quarto período, já trabalhando como acadêmica em um hospital, Wandir já conseguia articular os conhecimentos teóricos ministrados em sala de aula e a prática vivenciada no serviço. Assim, conseguia desafiar a professora de Terapia Intensiva quando não concordava com algum procedimento indicado por ela. Em seu depoimento, assim se manifestou a esse respeito:

[...] Então, na hora que ela falava alguma coisa errada [conteúdo], eu retrucava. Eu era a única da sala que estava [estagiando] na terapia intensiva. Então a turma toda calava, para escutar eu falar.

Ainda em relação à atitude de confronto com alguns professores, Wandir relatou-me o seguinte:

[...] A medida que você vai amadurecendo, você pára, você não afronta mais. Mas a fama já está construída e não tem jeito, por mais que você tente mostrar que é diferente, que você não é daquele jeito, as pessoas continuam achando que você é daquele jeito. Então, por fim, a gente já não justificava.

No sétimo e último período do curso, Wandir já fazia estágio no Centro de Terapia Intensiva de um hospital e encontrava-se numa fase mais madura e de muita consciência do que realmente representava o curso de enfermagem em sua vida. Formando-se em 1986, continuou a trabalhar nesse hospital enfrentando todas as dificuldades de um profissional no início de carreira.

Dois anos depois de sua formatura, Wandir foi convidada a supervisionar o estágio curricular dos alunos do Curso de Enfermagem da PUC. Foi a sua primeira turma e, segundo ela, uma experiência positiva:

[...] na avaliação dos alunos, na avaliação da escola foi uma avaliação muito boa [...] eu acho que eu estou aprendendo, ainda não sei se ser professora é isso.

Essa experiência positiva a estimulou a participar do concurso de seleção para admissão de professores para uma disciplina do curso de Enfermagem da PUC. Aprovada, iniciou sua carreira docente na universidade em 1990. Nessa época, era responsável por uma disciplina, ministrando tanto aulas teóricas quanto acompanhando grupos de alunos durante as aulas práticas(estágio curricular) nos hospitais. Assim ela referiu-se a essa experiência:

[...] fui é caminhando, a gente caminha muito sozinha. [...] eu sempre tive experiência da minha vida, [...] sempre escutando as pessoas [...] é melhor você gastar uma aula batendo um papo, do que gastar uma aula quando a turma não quer. Então, eu lembrava das coisas do colégio [...], procurava saber o que estava acontecendo, o que estava errado. [...] A escola não tinha nenhum curso, não tinha

nada pra nos ensinar a fazer isso [ser professor]. A gente aprendia com os colegas[...].

Em 1991, Wandir fez um curso de especialização em Pedagogia Empresarial com o objetivo de cumprir uma exigência da universidade. E, no biênio 1992–1993, fez um segundo curso de especialização em Administração e Gerenciamento em Saúde.

Só quatro anos mais tarde, em 1997, iniciou o mestrado em enfermagem. Nesse curso, Wandir teve contato com muitas questões relacionadas à educação, como com a teoria de Paulo Freire e questões de currículo e de didática. O mestrado lhe permitiu perceber que

[...] muitas coisas que eu fazia, eu estava fazendo de forma incorreta, [...] algumas ações que eu fazia significativas mostravam que eu estava no caminho certo. [...] fui tendo um contato maior com essas teorias e senti necessidade de ficar lendo, de saber mais para não ficar assim no empírico, no ‘eu acho’. Eu senti necessidade de discutir mais isso na escola.

Finalizando meus comentários a respeito de Wandir, verifiquei que, ao longo da trajetória pessoal, escolar e profissional, ela percebera a importância atribuída ao diálogo na relação professor-aluno-conhecimento, dimensão dessa que ela persegue na sua prática docente.

5.2. Entrevistando Ivna

Ivna, quando a entrevistei, tinha 39 anos de idade. É casada e não tem filhos. Trabalha num Centro de Saúde desde 2000 e, na Escola de Enfermagem da PUC-Minas, desde 1992, como de professora de três disciplinas.

Ivna é filha mais velha de uma família que contava com pai, mãe e três filhos, sendo que o terceiro nasceu quando ela já estava trabalhando como enfermeira. Seu pai era dono de mercearia, um homem muito autoritário que obrigava os seus filhos a estudar. Sua mãe não trabalhava fora, cuidava da casa e dos filhos e era totalmente submissa ao marido. Segundo ela,

[...] Eu tive uma criação muito rígida, meu pai extremamente rígido, muito mais do que minha mãe. Minha mãe é submissa a ele. Ele sempre impôs o estudo pra gente.

A pressão do pai para que os filhos estudassem provocou-lhe, no início de seu processo de escolarização, desinteresse pela escola. Ao referir-se a esses fatos, recordou que

[...] quando estava no grupo [...] eu não gostava. Eu era obrigada, eu não lia. Tinha pavor de ler porque aquilo para mim representava obrigação. Então eu cumpria o mínimo para passar de ano e meu pai ficava feliz comigo.

No entanto, a medida que foi amadurecendo, foi despertando o interesse pela escola. Explicou-me sua mudança de atitude com relação à escola:

[...] eu sempre fui curiosa pra tudo. Além de ter esta característica, eu sempre quis ter clareza das coisas, eu queria explicação para as coisas.

A respeito dos primeiros anos de escola, relatou-me que se lembra muito pouco de seus professores das séries iniciais. Mencionou somente uma professora a qual ela tentava agradar-lhe para poder ficar na primeira turma. Conforme seu relato:

[...] D. Iracema foi minha professora de grupo. [...] Uma mulher muito séria, muito competente, mas rígida igual a meu pai. E naquela época [...] tinha graduação das salas. [...] e eu tinha que ficar na sala mais adiantada sempre. [...] E a D. Iracema era da sala mais adiantada. Então, eu fazia das tripas coração para conquistá-la. E ela gostava de mim.

Ivna cursou o então curso ginásial em uma escola religiosa (evangélica) e, segundo ela, bastante tradicional e com regime disciplinar bastante rígido. Desse período, ela fez referência a duas experiências negativas com professores de matemática, os quais, possivelmente, podem explicar parte de seu desinteresse por essa disciplina. Ela afirmou-me que nunca gostou de matemática “e sempre deu pouca

atenção para esta disciplina”, chegando a tomar recuperação nessa matéria na oitava série. Em sua opinião, o professor Maia

[...] cismou com a minha cara e com a cara de uma colega minha e começou a pegar no pé da gente. E eu, detestava matemática. Aí eu tomei recuperação na 8ª série.

Para evitar que seu pai soubesse da recuperação, sua mãe foi conversar com o professor e ele tentou um tipo de *barganha* com ela. Isso a decepcionou. Ivna associou esse comportamento do professor ao regime do colégio, pois, para ela era inconcebível um comportamento dessa natureza por parte de um professor de uma instituição de cunho religioso. A esse respeito, ela assim se expressou:

[...] Então, eu me lembro que foi uma grande decepção na minha vida. E assim, eu estar em apuros e de repente minha mãe tentando me ajudar e o professor persuadindo minha mãe, barganhando uma situação num lugar onde se dizia que era de Deus.

Ao relatar sua experiência vividas no antigo curso científico, cursado num grande colégio privado de Belo Horizonte, Ivna assinalou que nenhum de seus professores a marcaram significativamente. No entanto, foi nesse período que despertou seu interesse por aprender. Segundo o seu relato:

[...] A gente tinha as disciplinas individualizadas com pessoas diferentes, com propostas diferentes e eu me lembro que eu encantei muito por essa idéia. E, aí, sim, eu comecei a buscar mais leituras, buscar explicações, buscar formas de entender melhor as coisas, mas nunca gostei da tal matemática, sempre fugia dela. Aí eu ainda tinha um outro terror que era a Física. Matemática e Física foram os meus vilões durante o período de ensino básico e daí prá frente. Mas a Biologia sempre me encantou muito. A Química, a História, adorava História, adorava entender as coisas. Quando eu entendi como é que foi a construção do Brasil, fiquei encantadíssima. Aí comecei a buscar leituras e aí eu buscava muita leitura de História do Brasil,

em especial, e buscava muita coisa prá compreender o meu corpo, como estava acontecendo as coisas.

Parece que o interesse da entrevistada pela área biológica surgiu nessa época, quando buscava compreender, em suas leituras, o desenvolvimento e a transformação do seu corpo:

[...] primeiro da questão física [ela se considerava muito alta], depois da própria evolução do corpo, do desenvolvimento do corpo e aí eu comecei a gostar de ler.

Os professores do então curso científico não foram considerados significativos para ela. O que mais a marcou nesse colégio foi o esporte. Participou da seleção de volei por pouco tempo, pois seu pai não permitia que ela participasse de jogos fora de Belo Horizonte. Em suas palavras:

[...] Então, todos os jogos fora de Belo Horizonte tinha que ir alguém em meu lugar porque meu pai não deixava eu viajar. [...] E foi uma decepção muito grande para mim, porque eu adorava o tal vôlei [...] e eu acho que isso gerava uma certa rebeldia [...] e eu não podia fazer nada.

Ao tratar da escolha da profissão, esclareceu-me que o vestibular se aproximava e ela não tinha clareza em relação à escolha de uma profissão. Assim:

A única coisa que eu tinha claro para mim é que eu queria a área biológica e desde menina eu sempre falei que eu queria ser pediatra, desde menininha eu sempre falei isto, mas nada muito definido, sabe?.

Sua mãe sugeriu que ela fizesse odontologia porque sua prima ia tentar vestibular para essa profissão. Como estava numa fase de rebeldia, não atendeu ao desejo de sua mãe, e buscou um curso fácil, que passasse rápido para dar satisfação ao meu pai. Assim, desistiu do curso de medicina por se tratar de um curso que exigiria que ela estudasse muito. Assim prestou o vestibular para o curso de Enfermagem na PUC e para o curso de Terapia Ocupacional na UFMG e na Faculdade de Ciências Médicas, sendo aprovada nas três universidades. Como o vestibular da

PUC foi o primeiro e as aulas começaram antes das outras faculdades, decidiu por essa instituição. Essa decisão foi reforçada quando soube que o prédio onde funcionava o curso de Enfermagem era ao lado do prédio da Engenharia e ela estava deslumbrada com os rapazes. Assim, mesmo tendo sido aprovada nos concursos da Federal e das Ciências Médicas, decidiu permanecer na PUC. Reforçou, ainda, que sua opção pelo curso de Enfermagem foi motivada pelo fato dele ser menos concorrido, fácil e de menor duração, permitindo, dessa forma, que ela desse satisfação ao seu pai. Por outro lado, a descoberta daquele clima estudantil, de barzinhos, de paquera, de conversas possibilitou-lhe escapar do regime autoritário que seu pai lhe impunha. Ainda referindo-se à sua opção pelo curso de Enfermagem da PUC, ela explicou:

[...] eu não fiz escolha profissional, eu fiz escolha contextual. Era aquilo que o contexto me impelia a fazer. Mas na época eu não tinha consciência disso.

Com efeito, Ivna iniciou o ciclo básico do curso de Enfermagem da PUC no ano de 1982. Acerca desse período, ela confessou:

[...] eu te confesso que os três primeiros períodos, eu não te dou notícia. Era só na cantina paquerando.[...] Não me pergunte de disciplinas, de professor que eu não te dou notícia de nada.

Esse desinteresse pelo estudo resultou em reprovação em duas disciplinas: **Imunologia e Microbiologia**. Segundo ela,

[...] eram disciplinas difíceis e [as professoras] não tinham esse grau de exigência [...] passou batido e eu tive de repetir.

Ela encontrou dificuldade também com a **Bioquímica**, mas nessa disciplina conseguiu ser aprovada. Segundo ela,

[...] a professora tinha o perfil de meu pai, isso analisando hoje, não na época. Como tinha o perfil de meu pai, eu estudava Bioquímica. Então, consegui passar.

Mas ela confessou que as disciplinas não eram muito sedutoras.

Ainda em relação às disciplinas cursadas, explicou:

[...] as duas únicas disciplinas que conseguiram me manter em sala de aula foram Histologia que está aí até hoje, cuja professora era fantástica, uma pessoa dócil, que dominava o conteúdo, que dava uma senhora aula e [...] O professor [de Patologia] era uma figura que tinha um domínio legal [do conteúdo] e ele era uma figura, uma aparência sedutora. Então, ele mantinha a gente [interessada] porque a gente ficava encantada com ele. Mas não era um bom professor, tinha dificuldade prá passar.

Foi no ciclo profissional que as mudanças começaram a ocorrer. Foi nessa época em que Ivna teve o primeiro contato com a realidade hospitalar, permitindo-lhe tomar consciência da desigualdade social presente em sua volta. Acerca disso, assim se manifestou:

[...] eu te confesso que foi aí que minha vida mudou, porque a primeira vez que eu entrei no hospital, Santo Deus! Eu arrepio até hoje de descobrir que tinha gente que sofria, que tinha gente que tinha uma vida difícil. Meu pai sempre me deu tudo, sabe? Na época tinha que ser roupa da 'Vide Bula', se fosse menos do que isso eu não usava. [...] ele me dava tudo de marca e eu não sabia que as pessoas sofriam na vida. A minha vida até então era de festa, de descobertas, de buscas. E eu nem olhava para o lado. Eu nem sabia quem estava do meu lado porque também eu não fui impelida a olhar quem estava do lado.

Seu primeiro contato com um hospital (a Santa Casa) foi frustrante. Segundo seu depoimento:

[...] a gente ia pro hospital sem preparo nenhum. Isso é uma loucura. Aí chegou lá, dar um banho de leite aí eu tinha que aplicar o que eu aprendi aqui. Minha filha, eu me lembro que eu fiquei, assim, uns dez minutos, paralisada na frente dele [um velhinho], pensando, assim: meu Deus, é gente, mas eu estou com nojo dele. Meu

Deus, é gente, ele está precisando de mim mas eu não dou conta nem de colocar a mão nele. Eu peguei o elevador e fui embora pra casa.

Ao relatar o que tinha ocorrido à sua mãe, esta a desestimulou a prosseguir seu curso. Contou-me que lembrava que seu pai também não queria que ela cursasse enfermagem por se tratar de um curso com baixo *status* social. Nos dizeres de seu pai, você não vai ser nada, você vai ser um zero à esquerda. Seus irmãos também gozavam-na. Essas reações a estimularam a continuar o curso. Rebelde que era, contrária a tudo, sentiu necessidade de mostrar ao seu pai e a toda família que ainda seria alguém na vida. E decidiu continuar o curso de Enfermagem:

[...] Não, eu vou formar, você vai ver se eu não vou ser alguém. Aí eu voltei, voltei e te confesso que o quarto período foi horrível, eu precisava de explicações porque as pessoas sofriam, sabe? Eu precisava entender o porquê daquilo tudo, eu ficava pensando porque Deus me dava uma vida tão boa e tinha tanta gente com tão poucas condições de vida! E aquilo estava me pirando. E eu não tive ajuda na escola, te confesso que eu não tive. São boas professoras, técnicas, mas só técnicas, a gente aprendia a dar banho de leito, dobrar a cama [...] mas ninguém sentava e conversava com a gente. Ninguém. E aí foi uma crise muito grande.

Já no final do curso, diante das cobranças da família, Ivna começou a se cobrar.

Reproduzindo sua fala:

[...] eu vou ter que ser alguém, eu vou ter que me virar.

Foi nessa época que ela começou ter a consciência do tempo que havia perdido, das aulas que havia matado, das experiências que podia ter aproveitado e que não aproveitara. E quis tirar o atraso. Para isso apoiou-se na professora de Administração. De acordo com ela, era

[...] uma pessoa dinâmica, ela era uma pessoa, de todas as enfermeiras que eu conheci, todas elas [apresentavam] com uma

característica de submissão muito grande, sabe, aquela coisa que só o médico é que faz, só o médico é quem pode.

Nessa ocasião, a professora de Administração exerceu grande marca para a sua formação. Ivna apontou duas influências que recebera dessa professora: a primeira, quando ela ensinara que submissão não é uma característica da enfermeira. A segunda, quando definira o papel da enfermeira. Ivna, assim, se referiu a sua mestra:

[...] uma figura que tinha espaço no trabalho, ela conseguia definir bem que papel ela tinha, ela conseguia falar pra gente o que ela fazia. E aí eu comecei a pensar assim: olha gente, então a enfermeira administra e comecei a achar isto bom.

Ivna concluiu o curso de Enfermagem no ano de 1985. Em 1986, ela cursou licenciatura em enfermagem e, concomitantemente, trabalhou em dois hospitais de Belo Horizonte. No entanto, no relato dessa primeira experiência profissional, pude observar não só certa dificuldade de relacionamento com os funcionários do setor como também certa insatisfação em realizar algumas atividades que não tinham relação com a função de enfermeiro. Segundo ela:

[...] Tinha muita dificuldade com os funcionários, não sabia como agir com eles, afinal de contas, eu era chefe aos 21 anos. Nova demais e, assim, eles tinham que me chamar de dona ou não? Eu ria ou eu ficava séria? Eu não sabia nem como me comportar, sabe, porque na supervisão noturna a gente só quebrava galho, a gente abria e fechava porta, resolvia pepino de visitante, a gente não tinha que se relacionar profissionalmente.

Ivna era considerada uma pessoa dinâmica, que corria atrás das coisas. Por isso, tentava corresponder à avaliação dos colegas do hospital que a considerava uma boa enfermeira. Ela procurou, também, fazer leituras e buscar outras alternativas profissionais que possibilitassem seu crescimento nessa profissão.

Nesse sentido, ela buscou um curso de especialização em Administração Hospitalar, em 1987 e, para cursá-lo, foi necessário se demitir de um dos hospitais em que trabalhava. Foi durante esse curso que

[...] o encanto pela leitura se consolidou, porque na pós-graduação você tem que ler mesmo, não tem jeito de você fugir disso. É muito mais gostoso porque numa área que me chamava muita a atenção. Então comecei a ler sobre administração, gerenciamento e a buscar as coisas. E aí eu comecei a incorporar essa habilidade na minha vida profissional.

O curso de pós-graduação e o exercício de ex-professora da graduação (de Administração) contribuíram para seu crescimento profissional, consolidando a construção de sua identidade como enfermeira.

Para enfrentar o desafio de ensinar, relatou-me que teve que optar entre o trabalho no hospital, que era um emprego fixo, e a docência na Universidade, que era um emprego temporário. Apesar da insegurança da segunda alternativa, ela fez opção pela Universidade porque a disciplina com a qual trabalharia - *supervisão de estágio* – relacionava-se diretamente com o curso de especialização em Administração Hospitalar que havia concluído.

Além da supervisão de estágio, a saída da professora de uma disciplina, no ano seguinte, levou a diretora da Escola de Enfermagem a convidá-la para continuar na Universidade, assumindo essa disciplina.

Segundo ela, seu trabalho na Universidade exigiu que ela ampliasse sua formação específica na área de enfermagem e buscasse complementá-la com uma formação de caráter científico. Assim sendo, fez um curso de especialização em Metodologia de Pesquisa, na UFMG, no biênio 88/89.

No princípio do ano de 1991, a Escola de Enfermagem passou por uma crise de ordem financeira e na tentativa de superá-la, a direção da escola decidiu demitir alguns professores e seu nome se encontrava nessa relação. Melhor expressa seu sentimento a respeito do significado que a docência assumira em sua vida, seu depoimento:

[...] isso para mim foi um baque muito grande, porque eu tinha três anos e pouquinho de Universidade, mas eu estava profundamente apaixonada pelo meu trabalho. Me encontrei enquanto profissão. Era

este o espaço que eu gostaria de estar ocupando e construindo e me tornando cada vez melhor.

Com a demissão da PUC, Ivna exerceu várias atividades na área de enfermagem. Ainda no ano de 1991, trabalhou numa maternidade, ministrou aulas em um curso de especialização e trabalhou, também, em um hospital. Neste último, vivenciou uma experiência profissional que a marcou muito. Segundo ela, o fato de ter atuado no magistério do ensino superior parecia incomodar a sua chefia imediata, que a colocou numa sala isolada, com a tarefa de simplesmente fazer rotinas de trabalho. Seu relato é muito contundente neste sentido:

[...] O jogo de poder é um jogo de muitos interesses e quando eu fui para lá, eu acho que pelo fato de ter esta história na docência, e vir de uma docência de uma escola particular, eu criei uma expectativa no grupo [na equipe de enfermagem]. [...] eles [a direção do hospital] me socaram numa Central de Material e Esterilização, montando rotinas. Não teve problema, montei, achei legal, era uma experiência, mas o que mais me incomodou foi a intenção clara, o tempo inteiro, de me esmagar, de me testar, de me colocar à prova. Foi um momento muito crítico da minha vida, até que, no próprio hospital, eu fui convidada para estar pensando na possibilidade de assessorar a coordenação de enfermagem.

No ano de 1992, Ivna foi convidada pela Escola de Enfermagem da PUC a substituir uma professora licenciada. Terminada a licença da referida professora, a direção da escola propôs que ela permanecesse na instituição, assumindo uma disciplina do curso de Enfermagem. Durante algum tempo, ela tentou conciliar o trabalho em um hospital, um emprego público, e a docência na Universidade e, quando não mais foi possível conciliar, optou pela PUC.

Professora na PUC desde 1987, Ivna reconhece a importância da prática profissional hospitalar para garantir maior competência na docência. A esse respeito, ela relatou:

[...] E aí eu comecei a despertar para a necessidade de coordenar um serviço de enfermagem porque eu achava que na administração eu precisava de ter essa experiência, de ser coordenadora de enfermagem, uma coordenadora geral.

O convite para trabalhar no Serviço de Enfermagem de um hospital veio preencher essa lacuna na sua formação profissional, possibilitando-lhe maior articulação entre os conteúdos teóricos da disciplina e sua prática profissional. Relatou-me que se envolve intensamente com essa nova experiência, propondo mudanças nas atividades do enfermeiro.

Esse envolvimento profissional tanto na universidade quanto no hospital fora tão intenso que ela não percebeu que tanto sua vida pessoal como profissional estavam em crise. Assim, confessou que

[...] no hospital havia uma certa manipulação ao meu trabalho e ao trabalho dos enfermeiros. A gente estava incomodando. (...) E aí começou um clima muito cruel, muito perverso. E eu comecei a me desencantar em função também da questão pessoal do meu marido muito ausente. E aí já estava uma coisa mais ostensiva e o hospital também sem me dar muita alegria, muita sedução de estar lá.

No final de 95, um confronto com o diretor clínico do hospital deixou-a profundamente traumatizada, levando-a a pensar em outra alternativa profissional. Isso pude constatar em seu relato:

[...] Era dezembro, a gente já tinha encerrado as atividades aqui na escola e eu vim pra cá aos prantos [...] vim pra cá, muito decepcionada e o prédio da Odontologia era logo abaixo da Enfermagem. Eu bati o olho, chorando ainda e falei gente, quem sabe eu consigo conciliar o consultório [dentário] a tarde, no finalzinho da tarde, pego um emprego de quatro horas na enfermagem, continuo dando aula e não vou ficar tão dependente assim da enfermagem.

Foi assim que em 1996, ela decidiu cursar Odontologia e, apesar de estar vivendo uma situação financeira crítica, demitiu-se do hospital.

Na verdade, foi cursando Odontologia que ela começou a valorizar a enfermagem como ela explica neste trecho:

[...] Fui fazer Odontologia, foi muito legal. Quanto mais eu fazia o curso mais eu me interessava pela enfermagem. Nele [curso de Odontologia] eu via mais as coisas da enfermagem, eu estava lá com a cabeça aqui. Foi interessantíssimo. E passei a dar mais valor, porque até então eu achava que a enfermagem não tinha muito valor profissional. [...] E aí eu fico achando que foi este curso que me reforçou a idéia de ser enfermeira.

Assim, ela conclui o curso de Odontologia em 98 e, no ano seguinte iniciou o curso de mestrado em enfermagem. Durante o desenvolvimento do curso, viveu uma crise atrás de outra. Segundo ela:

[...] foi um caos na minha vida, ela desmoronou e eu tentando conciliar mestrado, um consultório [odontológico] no Eldorado, a Católica [...] e perdi meu apartamento. [...] Toda vez que eu falo em mestrado dá uma dor aqui no coração, porque aconteceu muito coisa junta. Custei, passei um pouco do prazo, eu devia ter defendido em fevereiro. Não consegui. Defendi agora em outubro [2001] mas foi uma experiência. Apesar de toda a carga que ele me traz, porque a vida estava muito pesada. [...] Também foi uma experiência brilhante, adorei, nossa aprendi demais, li muito, comecei a ver um outro mundo, e estou aí.

Em 2000, Ivna abandonou o consultório odontológico para assumir o cargo de enfermeira num centro de saúde da Prefeitura de Belo Horizonte. Buscando cada vez mais se profissionalizar nessa área, hoje faz outro curso de especialização.

Pude observar, ao longo de sua trajetória profissional, um contínuo investimento em sua área específica de conhecimento. Sendo assim, revela um compromisso muito grande com a docência, traduzido não só na busca de conhecimento mas também na reflexão sobre o seu trabalho. Isso pude verificar em seu depoimento:

[...] Na realidade, uma coisa que sempre me incomodou muito era o compromisso que eu tinha de transmitir o conhecimento e aí eu estudava, estudava, lia, sempre li muito na área de gerenciamento, não só enfermagem, mas gerenciamento de maneira geral. [...] eu ia na Psicologia, eu ia na Antropologia [...] sempre foi assim com todos os objetos que eu me propus trabalhar. E aí eu construía isso tudo e vinha para a sala de aula entusiasmadíssima para dar aula. E o povo até gostava, eu acho que essa coisa de falar, assim, estimula, o povo acompanha. Mas, no final das contas, ninguém fazia nada, sabe? A gente discutia, discutia e os alunos, a grande maioria dos alunos concordava, discutia também, mas na prática, não tinha nenhum impacto. E, aí, começou a me incomodar. [...] que trabalho é esse que eu estou fazendo que não dá nenhum impacto? Não é possível! [...] Então eu acho que eu aprendi a ser professora sentindo a necessidade do outro e, muitas vezes, não é só a palavra que fala da necessidade, muitas vezes, o vivenciar e por isso é que nas minhas três disciplinas eu não abro mão de um campo de prática porque uma coisa é você ter o discurso, um discurso até bem dominado, um discurso onde você buscou conhecer as coisas para estar falando. Essa sempre foi a minha diretriz: buscar as coisas para eu não falar em vão. Então eu buscava leituras. [...] Então eu comecei a buscar a prática também e eu comecei a aprender que não é só a palavra, nem sempre a palavra dá o impacto necessário. Muitas vezes, a vivência dá chance pro aluno perceber e remeter isso para você. [...] Assim, hoje, eu ainda tenho dúvidas, eu ainda percebo que eu tenho muito a melhorar [...] inclusive, no repasse do conhecimento mas eu tenho mais tranquilidade quando eu te digo que, nas minhas três disciplinas eu trabalho um conteúdo teórico e um outro prático, onde o aluno vai para lá com a visão dele. Eu dou até uma diretriz, mas a

gente discute o tempo inteiro e eu percebo que dá um resultado muito melhor.

Diante das respostas da entrevistada, concluo que o seu processo de profissionalização não para aqui. Ela visualiza novos desafios como doutoranda.

5.3. Entrevistando Sara

Sara estava com 43 anos de idade, na época da entrevista. É solteira e trabalha na Escola de Enfermagem da PUC-Minas como professora, desde 1986. As primeiras lembranças que me relatou são de sua família. Quando ela tinha quatro anos, seus pais se separaram litigiosamente. De acordo com seu relato:

[...] Meus pais são separados. Eles separaram quando eu tinha por volta de uns quatro anos. Eu morei num colégio interno durante um ano e meio mais ou menos, enquanto os meus pais brigavam na justiça, litigiosamente, para saber com quem ficavam os filhos, porque tinha uma briga de um querer ficar e o outro também. [...] depois de um ano e meio [...] o meu pai ganhou a minha guarda e do meu irmão mais velho. E nós fomos viver com ele.

A respeito de sua escolaridade, contou-me que seu pai a matriculou em uma escola próxima de sua casa. Vejamos seu depoimento:

[...] era um grupo escolar. E geralmente, os grupos escolares eram grupos que ficavam perto de onde a gente morava, para facilitar, até porque ele era um pai que fazia o papel de pai e mãe. Ele trabalhava, eu convivia muito mais com as empregadas, com as pessoas que cuidavam da gente.[...] A minha primeira escola, eu não me lembro muito bem. Eu lembro que era um grupo escolar em Santa Efigênia. Eu fiz só uma série porque eu morei ali pouco tempo.

Com o segundo casamento de seu pai, algumas mudanças ocorreram em sua vida. A respeito, assim se expressou:

[...] aí nós passamos a ter uma presença feminina lá em casa. Eu me lembro de fazer os outros anos do curso primário no Grupo Escolar Pedro II, em frente à faculdade de Medicina. Era assim, um sonho! Aquele grupo era enorme, ele tinha umas pilastras grandes, bonitas, um pátio enorme. Aquilo me encantava porque meu grupo era muito pequenininho, no meu bairro, o pátio não era mais do que uma sala pra gente brincar. Então, assim, eu achava monstruoso, era a sensação que eu estava no paraíso. [...] Aí tinha uma diferença, tinha um pulsar diferente, porque a escola era muito grande, era muito unida, eram muitas séries, era tudo muito grande: o pátio, cantina, muitas professoras. E eu me lembro que eu gostava muito de estudar, sempre gostei. Meu pai sempre teve esse cuidado de dar incentivo, de pegar minhas notas e, às vezes, vinha um dez ou um oito e meio. Ele olhava com a mesma cara boa, eu não me lembro dessa história de tomar bomba, nem de perder média, mesmo porque estudar era um prazer pra mim.

Durante a entrevista, foi me revelando como as relações estabelecidas na escola e com seu pai representavam um incentivo para seus estudos:

Esse convívio social com as outras pessoas da escola vinha muito suprir a carência da mãe, da família, até porque também a convivência com a minha madrasta era um pouco difícil. Eles continuavam trabalhando, a gente continuava com a convivência só com as empregadas e não tinha muito diálogo, não tinha muito incentivo. Então, o meu incentivo para estudar era agradar as minhas professoras e agradar o meu pai que sempre me elogiava, que sempre falava comigo: você é muito inteligente! Se você estudar, você vai aprender muito mais. Toda moça precisa estudar ...

De acordo com ela, seu pai enfatizava muito a importância de a mulher ter uma profissão:

Então, desde muito pequena, ele falou para mim: você pode casar, ter os seus filhos, escolher um caminho para sua vida, mas você precisa estudar e ter uma profissão para que um dia você não fique na mão de um homem, às vezes, só pela questão do sustento, só pela questão financeira. [...] Mas hoje eu vejo que o apreço que meu pai tinha pelo trabalho, a realização dele incentivava a gente a querer também trabalhar.

Mencionou isso ao referir-se ao apoio que recebera de suas professoras num momento difícil de sua vida. Quando estava na 4ª série, nasceu seu irmão do segundo casamento de seu pai e ela foi tomada pelo ciúme e entrou em crise prejudicando, inclusive seus estudos:

Então, foi uma época muito difícil para mim. Eu já tinha dez anos de idade. Partilhar, dividir meu pai com um outro menino. Eu fiquei muito revoltada, eu não estudei direito, eu não conseguia me concentrar. Foi a primeira vez que eu me lembro que tive traços de depressão, que não queria comer. E, eu me lembro das minhas professoras me incentivando muito.

Referiu-se, de modo especial, a uma professora que a marcou muito:

[...] Eu tive uma professora que falava que eu tinha uma letra muito encolhida. Eu acho que era igualzinho eu me sentia na vida, muito pequena, muito encolhidinha na linha, muito agarrada uma na outra.[...] ela [esta professora] foi diretora dessa escola, bravíssima mas que tinha uma certa afinidade comigo, [...] acho que é dela ver a minha luta com as questões emocionais. Então ela me incentivava muito. E ela falava para mim: você um dia vai ter a letra muito bonita, você é muito esforçada. E eu lembro que ela pedia a meu pai para comprar um caderno de caligrafia. Então uma das coisas, por exemplo, que hoje eu tenho é uma letra redonda, grande, legível e que todo mundo elogia. [...] Aí eu lembro da minha professora e falo assim: é letra de professora, né? Hoje eu sou

professora e a minha professora me incentivou. Então ela foi uma professora que me influenciou muito na questão não só da letra mas do estudo. E foi talvez a primeira professora que eu percebo, hoje, que me olhou como uma criança, como uma menina que tinha sentimentos.

Concluído o primário, Sara foi fazer o, então, curso ginásial em outra escola.

Sentiu uma mudança muito grande. Segundo seu depoimento:

[...] eu fui estudar no Colégio Municipal. [...] Lá, já não era mais este carinho maternal, eram muitas professoras, muito livros. [...] Então, foi uma época que eu tive um convívio social muito bom com meus colegas. Eu acho que amadureci um pouquinho na quinta, sexta séries e me senti assim mais livre. Fiz muitas amizades e foi a época que eu comecei a ler muito.

A respeito desse gosto pela leitura, mais adiante, acrescentou:

[...] Foi a época que eu comecei a ler José de Alencar. [...] E eu lembro que [...] eu comecei a passar várias horas lendo, isso me ajudava muito.[...] A partir daí, eu consegui, no meu tempo de ginásio, ler toda a coleção que tinha no colégio de José de Alencar e de Machado de Assis. E ela [a bibliotecária] achava que eu ia gostando de ler e ia me dando outros. [...] Tomei muito gosto pela Literatura. Continuei estudando, sempre gostei mesmo de estudar. Gostava, principalmente, das aulas de Biologia, de Educação Física. As de Biologia, aquelas experiências: catar folha, catar bicho, achava maravilhoso. Fazer experiência com feijãozinho, com plantas, então, realmente a Biologia sempre saltou na minha frente e o Português.

Para prosseguir seus estudos no ensino médio (ex-curso científico), seu pai sugeriu-lhe que enfrentasse a seleção do Colégio Estadual Central, colégio reconhecido pela qualidade de seu ensino. Em relação a esse curso, ela comentou:

[...] O meu primeiro ano de científico foi muito bom, mas o segundo parecia que eu ia tomar bomba em tudo. Não sei o que aconteceu. Eu tive muita dificuldade de aprender física e química. Quando chegou a Química do 3º, comecei a gostar, mas no segundo ano eu tive a impressão que eu ia tomar bomba em tudo. Eu já tinha lá meus dezesseis anos. Nessa época eu já tinha mais um irmãozinho. Os meus pais já não brigavam tanto.

Foi nessa época que ela viveu uma crise emocional muito séria, conforme confessou-me:

[...] eu tive algumas crises de identidade feminina, que foi na minha época de adolescência. Eu não encontrava na minha madrasta o perfil feminino que me acolhesse como mãe e nem como mulher e isso me influenciou muito. Então eu comecei a ficar muito voada nos estudos, eu gostava mais de sair e brincar com minhas amigas do que de estudar. E quando eu estava no 2º científico eu fiquei bastante revoltada, eu demonstrei muita agressividade lá em casa [...] eu vivia insatisfeita, mal humorada. [...] Para cada meia palavra do meu pai, eu tinha cinco respostas para dar, assim, ensaiadas. Com todo o respeito, eu era toda cheia de armas, de palavras, de expressões, e ele achou que eu não estava bem. Ele me levou num psicólogo. [...] Eu me lembro de fazer uma terapia mais sistemática. Quando eu terminei o segundo ano, que entrei pro terceiro, eu queria fazer o vestibular, mas eu estava numa crise emocional muito grande.

Conforme ela assinalara em seu depoimento, cursou o 3º ano científico em meio a essa crise e decidiu fazer o vestibular para o curso de Medicina e não foi aprovada. No semestre seguinte, ganhou uma bolsa para fazer o pré-vestibular no Promove. No entanto,

[...] dormia nas aulas porque eu tomava remédio a noite para dormir. [...] Eu fiquei muito frustrada porque eu sempre imaginava que eu ia passar da primeira vez no vestibular pra medicina, porque

eu já tinha passado no Municipal, já tinha passado no Estadual. Então, na minha cabeça eu passava na Federal.

No momento em que estava se preparando para fazer o vestibular, ela conheceu a irmã de sua madrasta [Maria], que era auxiliar de enfermagem e, trabalhava na Santa Casa. O contato com aquela realidade a tocou profundamente. E ela pensou:

[...] tá aí uma coisa boa de fazer, ajudar gente doente. Profissão boa, é essa!

A partir daí, passou a fazer visitas aos pacientes no hospital e perguntava à Maria:

[...] o que o enfermeiro faz? Só que ela era uma auxiliar, ela não sabia o que o enfermeiro fazia. Ela falava assim: olha, o enfermeiro-padrão de faculdade mesmo, é a minha chefe. Ela coordena o hospital, ela manda em todo mundo, ela é minha chefe mais poderosa, a primeira chefe. E eu tenho a supervisora [de enfermagem] que passa aqui, que orienta, chama a minha atenção. Se a gente faltar, ela desconta no salário da gente e ela, às vezes, ensina algumas coisas que a gente não sabe.

As visitas ao hospital impressionaram-na bastante. Ficou tão sensibilizada com tudo que vivenciou ali que comunicara ao seu pai que queria ser enfermeira. Essa decisão frustrou muito seu pai. Ele apresentou argumentos contra tentando convencê-la a fazer medicina. Apesar das ponderações dele, ela decidiu fazer o vestibular para enfermagem. E foi enfática, como atesta este trecho da entrevista:

[...] eu vou fazer enfermagem, o senhor gostando ou não, eu acho que vou ser feliz na minha profissão.

De fato, fez o vestibular para enfermagem e foi aprovada. Em seu relato:

[...] eu passei para [curso de] Enfermagem na UFMG. [...] Eu passei com uma média bastante alta para enfermagem que era suficiente para ter passado para medicina. E eu voltei para casa pensando: eu tenho que tomar um rumo.

Assim sendo, relatou-me que iniciou o curso de enfermagem e achou o básico cansativo. Quando iniciou o ciclo profissional, sentiu-se mais segura com relação a opção de curso. Estudava pela manhã e à tarde e ainda cursou algumas disciplinas optativas. Quando terminou o 4º período, inscreveu-se para participar do Projeto Rondon. Nessa experiência ela teve a oportunidade de colocar em prática tudo aquilo que tinha aprendido no curso. Ela aprendeu realmente o que era ser enfermeira e como ensinar algo às pessoas. Esse projeto dava a oportunidade a ela de trabalhar com comunidades carentes.

Avaliando seu desempenho no curso de enfermagem, ela ressaltou sua vocação para enfermeira, conforme mostra este trecho de sua entrevista:

[...] Eu me considero muito envolvida com meu curso, porque eu gostava muito de enfermagem. Eu fazia muitas coisas voluntárias, eu ia muito em creche. As pessoas inventavam umas visitas, por exemplo, no asilo e eu continuava indo por minha conta. Então, eu gostava muito desse contato com a população. Sempre gostei de comunidade, sempre tive uma veia para trabalhar com comunidade.

Para obter o seu primeiro emprego, formara-se no final do ano de 1986, ela tomou algumas providências, como mostra este trecho da entrevista:

[...] quando formei, eu fiz um currículo de tudo que eu tinha aprendido nos estágios e fui de hospital a hospital entregando esse currículo.

Com efeito, seu trabalho foi em um hospital como enfermeira supervisora da maternidade. Teve aí o seu primeiro embate com a equipe médica e com a equipe de enfermagem, pois os auxiliares e os técnicos não confiavam no trabalho do enfermeiro. Ela tentou reverter a situação, mudando as escalas de trabalho, cuidando da parte de infecção hospitalar, controlando as soluções que já vinham diluídas da farmácia.

No ano de 1992, ela foi indicada pela coordenadora do serviço de enfermagem do hospital onde trabalhava, para concorrer a uma vaga de supervisora de estágio na PUC. O trecho, a seguir, retrata o convite que recebera, informações sobre o concurso e processo pelo qual tornou-se professora da PUC.

[...] Sara, eu dou aula na PUC e tem uma vaga pra ser supervisora de estágio de berçário. Como eu estou vendo que você está fazendo um trabalho bom na maternidade, você não quer ser candidata? Eu me lembro que eram onze pessoas disputando uma vaga. Eu vim, fiz uma prova teórica, uma prova prática e uma entrevista. Fui ser supervisora de estágio de berçário porque eu era enfermeira de maternidade. Dava aula só três vezes por semana. E apareceu no semestre seguinte, outra vaga pra berçário. [...] Eu fui ficando, fiquei aqui como supervisora uns dois ou três anos. Depois apareceu uma oportunidade, de ser professor fixo de estágio. E me falaram que eu tinha que fazer uma especialização.

Conforme foi relatado nesse depoimento, no ano de 1987, para regularizar a sua situação na PUC, Sara fez uma especialização em Administração Hospitalar. Reproduzindo suas palavras, detestei, não aprendi nada, mas eu precisava do título.

Consciente de que apenas o título não garantiria a ela a competência que almejava – ser professora de verdade – a idéia de um curso de mestrado passou a fazer parte de seus planos.

Retomando suas atividades na PUC, ela se candidatou para ser professora de Didática Aplicada à Enfermagem, trabalhando nessa disciplina durante 4 semestres. Conseguiu, nesse período, articular essas duas áreas de conhecimento: a administração hospitalar e a docência.

Passado alguns anos, em 1995, percebe que, de fato, precisava continuar se atualizando e decide a fazer o curso de mestrado.

Seu comentário sobre o curso de mestrado recaiu, sobretudo, na avaliação de seu percurso de estudante até a de enfermeira-professora. Exemplifica isso, chamando-me a atenção que essa avaliação fora feita em diálogo com seu pai:

[...] sou muito feliz com todas as frustrações da profissão, de salário, de não ter boas relações às vezes com a equipe médica, da estrutura das políticas de saúde não privilegiar o enfermeiro, da

desinformação que a população tem em relação quem é o enfermeiro. [...] Então eu acho que a academia te ajuda porque você como professora, você tem muitas possibilidades, você não pode abraçar todas, mas não é possível que, numa infinidade de oportunidades, uma você pode abraçar, assim como eu que fiz o mestrado. [...] E acho que além de feliz, de realizada com a profissão, eu acho que galgarei um status que todo mundo falou para mim que eu não poderia ter enquanto enfermeira.

Referindo-se à sua identidade profissional de enfermeira e professora, ela, enfaticamente, afirmou:

[...] eu sou enfermeira e depois eu sou professora, porque se você me perguntar o que eu sou, enfermeira ou professora? Primeiro eu sou enfermeira. Eu amo ser professora. Mas eu só sou professora por causa da enfermagem.

Com essas palavras, concluiu que, ao longo de sua trajetória pessoal, escolar e profissional, Sara tomou consciência de sua identidade profissional como enfermeira-professora.

5.4. Entrevistando Isabel

Isabel estava com 46 anos de idade, na época da entrevista. É solteira e em sua casa são quatro filhas e a mãe. Seu pai faleceu quando ainda era criança o que a marcou muito. Atualmente, trabalha na Escola de Enfermagem da PUC-Minas, como professora de duas disciplinas, desde o ano 1983.

Referindo-se à sua família, relatou-me que uma das grandes marcas de sua vida fora a perda do pai, quando ainda era criança. Assim se manifestou sobre esse fato:

[...] Eu perdi meu pai muito cedo e isso obviamente marcou a minha vida, enquanto minha perspectiva de futuro. Talvez esse tenha sido um primeiro marco na minha vida, impulsionador pra muitas coisas,

delimitador de tantas outras e impeditivo de muitas outras. [...] eu estava no 2º ano de grupo...

Reconstruindo sua trajetória escolar e familiar, Isabel relatou-me que, desde muito pequena fora muito grande a pressão exercida sobre ela tanto por sua família, como pela escola para que ela fosse sempre a melhor aluna. De acordo com seu relato,

[...] as professoras faziam parte do nosso dia a dia, [...] tanto as professoras conheciam a nós, alunos, e vice-versa. Sempre foi muito claro pra mim que eu tinha que ser a melhor aluna. Então, o estudo sempre significou pra mim e pra minha família uma alternativa. Aliás a única alternativa possível, alternativa de ascensão, alternativa de sobrevivência mesmo. Então, desde o grupo, minha família me ensinou que eu tinha que ser a melhor, a melhor aluna. [...] A mais comportada, a mais enquadrada às regras, a mais estudiosa, a de melhores notas. [...] No grupo eu tive o peso dessa exigência familiar e pra minha surpresa, a exigência familiar era também uma exigência da instituição escola, do modelo de ensino.

Das suas reminiscências escolares, Isabel revelou a ausência de significado das atividades propostas pela escola e como isso a desmotivava. O sentimento de ser duplamente cobrada – pelas professoras na escola e pela família – ela expressou quando se referiu ao seu caderno de poesia que esquecera debaixo da carteira da sala. Comentou que a professora o encontrou e ficou escandalizada com o estado dele e chamou sua atenção. A respeito disso, comentou que não entendia porque tinha que saber tantas poesias que não tinham nenhum significado para ela. Segundo seu relato:

[...] Olha, essa estória de grupo é muito ruim, isso aqui é muito difícil, porque você tem que fazer tantas coisas que você não entende, você tem que dar tantas respostas. Para quê? Por quê? Você tem que se enquadrar nessa estória e isso era muito difícil pra mim. Essa dificuldade grande de ter que fazer o que não entendia ‘porque’ e ‘para que’ fazer. [...] E uma outra coisa difícil pra mim é que,

na medida que eu não entendo e não sei ‘porque’ e ‘para que’, eu não me encanto. E, na medida em que eu não me encanto, eu não faço bem.

Percebi em seus relatos que Isabel é uma pessoa muito segura, sabe o que deseja, é determinada naquilo que acredita, enquanto profissional. Nesse sentido, ela fez o seguinte comentário:

[...] o meu código é o código da paixão, o código do encantamento, da esperança, do desejo de fazer, da possibilidade de fazer algo que marque, que faz a diferença, que tem esse sentido pra mim e para as outras pessoas que estiverem envolvidas.

Concluído o então grupo escolar, em 1966, Isabel iniciou seus estudos no antigo curso ginásial com muita esperança de que as coisas iriam mudar. No entanto, ela se frustrou pois a escola, os professores, os conteúdos escolares continuavam os mesmos. A esse respeito, ela comentou:

[...] O meu tempo de ginásio ainda era aquele tempo da chamada ‘admissão’. Era um período mais ou menos preparatório, antes de você ir para a 1ª série, 2ª série. Eu fiz essa formação [...] num ambiente muito próximo do grupo, onde eu conhecia as pessoas, onde eu era conhecida das pessoas, dos professores, do diretor. A minha família conhecia a todos e era conhecida. Então, o ambiente era muito próximo, mas eu tinha esperança de que no ginásio eu pudesse transgredir um pouco mais, perverter as normas um pouco mais. Afinal de contas eu era adolescente, eu já tinha 12 anos, já era ginásio. Eu falei não aqui vai ser diferente.[...] As cobranças eram as mesmas, a exigência era a mesma e a estrutura também era a mesma. O ensino era o mesmo. Você só aprendia,[...] você tinha acesso a informações diferentes, mais complexas. Mas do ponto de vista de relacionamento professor-aluno, da perspectiva de construção, de conhecimento, de espaço de vida não era diferente. Os controles eram os mesmos, as exigências eram as mesmas, [...] as coisas rudes eram as mesmas...

A pressão muito forte da família [mãe, tios e tias] persistiu ao longo de sua trajetória escolar apontando-lhe a importância de sua profissionalização para assumir, no futuro, o sustento da família. Nesse sentido, ela relatou:

[...] As exigências continuaram as mesmas, eu tinha clareza de que o meu percurso seria: olha faça o ginásio, depois você vai fazer o científico, você vai fazer o vestibular, você vai pra faculdade, vai ser profissional e vai sustentar a família. Então, você percebe que estudar, tornar-se profissional, foi posto pra mim como uma alternativa.[...] É por este caminho é que a gente pode viver, que a gente pode sobreviver. [...] Eu tinha clareza que isso era verdade. Eu tenho que ter trabalho, pra ter trabalho eu tenho que ser profissional.

Ela também recordou uma experiência muito rica – a realização do festival de canção popular – que foi um sucesso. No entanto, uma vez mais, a escola não soube compreender suas intenções e repreendeu-lhe injustamente. Vejamos seu relato:

[...] eu estava na 4ª série de ginásio, já tenho 14 anos, vamos fazer algo diferente. E eu participava do grêmio estudantil. Graças a Deus, eu sempre gostei de estar envolvida com as coisas, sempre procurei me envolver, participar do que a escola oferece. E eu fazia parte, eu era presidente do grêmio estudantil. E fizemos o primeiro festival da canção popular [...] Que foi assim um sucesso absoluto entre os colégio da rede de ensino [...] fizemos divulgação, inscrição, seleção das músicas, com júri, tinha radialista no júri. Eu me lembro que na época tinha um programa do Sérgio Bittencourt pra Minas inteira. Fomos no prefeito para conseguir prêmios. Foi uma mobilização, assim, preciosa, sabe? Preciosa! E, entre outras coisas, como eu era a mentora, vamos ali, vamos aqui, eu era também responsável para fazer uma coisa que eu sempre gostei muito que era escrever as formas de divulgação. [...] Então, eu é que bolava os

cartazes. E eu me lembro que um cartaz que eu bolei, eu aproveitei uma música do Wilson Simonal que falava do Mandela... Aí eu fiz o cartaz aproveitando essa frase da música para conclamar as pessoas para participar. Fui chamada na diretoria porque essa música era extremamente revolucionária. Eu falei assim: gente, como o diretor pode me punir, me repreender por isso? O que eu estou querendo dizer é que você tem muitas formas de se expressar e a música é uma delas. Eu não estou querendo fazer nenhuma rebelião aqui. Mas foi um episódio marcante.

A propósito, ela mencionou outra experiência negativa, que tivera com um professor de matemática que a intimidava com a exigência de que seus alunos decorassem poesias. E Isabel já tinha um trauma com essa estória de poesia por causa do dito caderno de poesias. Segundo ela, o professor pedia ao aluno para repetir a poesia e se ele não desse conta, ele ridicularizava. Na opinião dela, o que poderia ser muito legal passou a ser um instrumento de intimidação.

Isabel revelou, também, que foi considerada uma criança e uma adolescente rebelde e que, algumas vezes, transgredia as normas determinadas pela escola. Apontou certos atributos que lhe eram conferidos: que cria problema, que não cala a boca, que não fica quieta e tal. Nesse sentido, ela mencionou uma redação que fizera sobre *Sete de Setembro*:

[...]eu fiz uma profunda crítica, pra minha idade, uma profunda crítica acerca da parada comemorativa, acerca do 7 de setembro. E me valeu uma outra visita lá na sala do diretor.

Na minha visão, mais do que rebelde, ela é uma pessoa extremamente inquieta e essa inquietude a ajuda a superar os obstáculos que vem encontrando ao longo de sua vida. Vejamos este fragmento da entrevista:

[...] minha trajetória enquanto estudante [...] marca a minha vida pessoal, meu modo de ver as coisas, de viver, de pensar, de agir. [...] Eu gosto da minha inquietação, eu gosto da minha insatisfação. [...] elas talvez tenham sido as características da minha

personalidade que me permitiram sobreviver às exigências que me foram feitas. E os problemas não estão nas exigências, mas em exigências que devem ser postas em questão. Eu acho que isso é muito de minha marca mesmo.

Segundo relatou-me, terminando o ensino médio, em 1973, fez o vestibular e foi aprovada. Mas sua escolha inicial não foi para o curso de Enfermagem, conforme ela mesma explicou:

[...] o meu vestibular não foi pra enfermagem. Eu não entrei pra enfermagem pela via do vestibular. [...] Na verdade eu fiz o vestibular para um curso da área biológica que também não era o que eu queria. Eu queria fazer outro curso. Sempre foi o sonho da minha vida, paixão minha. E aqui eu vou cometer uma redundância, a mais absoluta certeza de que a o curso que eu pretendia fazer era a minha história.

Nesse momento de sua vida a única certeza de que ela tinha era que queria fazer um determinado curso , por vários motivos como ela explicou nessa passagem:

[...] Talvez pelo fato, de todas as dificuldades que eu passei dentro da minha família, ter que assumir desde muito cedo a responsabilidade com a família. Na verdade eu sempre fui uma referência dentro da minha família. E isso é muito pesado, é muito conflituoso. E me trouxe uma série de marcas, obviamente. Então, esse era o ambiente familiar. Depois o ambiente de estudo, porque o estudo sempre ocupou a maior parte da minha vida, na medida em que havia um objetivo claro e uma exigência clara, que só poderia ser obtida por meio do ato de estudar, do ato de se formar [...] E aí eu vi todas essas coisas que eu passei no grupo de opressão, de exposição, de falta de crescimento, de descoberta, de impedimento. No ginásio isso se reproduz, eu tenho minhas experiências no grupo e no ensino médio como experiências de interdição, que é um termo que vem lá da psicanálise. Você tem que se enquadrar. E é esse

enquadramento que te torna aceitável e que te torna possível a concepção e a realização de objetivos. Então, talvez por eu sofrer muito de frente essas coisas, me impactar muito por essas coisas, eu tenho desenvolvido uma certa sensibilidade para vê-las, pra escutá-las e pra não me conformar com elas. Talvez isso tenha me levado a pensar em um determinado curso como uma possibilidade de entender essas coisas, de trabalhar com essas coisas em mim mesma, nas pessoas.

Embora não se identificasse com o curso de enfermagem, ela decidiu optar para esse curso. Assim se expressou a esse respeito:

[...] como eu tinha certeza que eu não queria fazer o curso pelo qual fiz o vestibular, aí eu pedi a reopção pra enfermagem e passei em primeiro lugar na PUC. [...] Tentei também na Federal, mas o resultado da PUC saiu primeiro. Aí eu desisti da Federal porque eu tinha uma tia, naquela época, que podia me ajudar a pagar a mensalidade. [...] Então, fiz a reopção, passei, passei em primeiro lugar. Comecei. Fiz o Mobra1, como nós chamávamos, depois ingressei no período específico da enfermagem.

Ao referir-se ao Curso de Enfermagem, ela mantém sempre uma postura crítica em relação a ele. Assim, com relação ao 1º período, segundo ela, não mudou nada desde quando ela estudou até hoje.

Já em relação ao 4º período, quando iniciam os estágios curriculares, ela observou que os professores não conseguiam articular a teoria com a prática, que não tinham a vivência da enfermagem e, ainda assim, ousavam ensinar enfermagem.

Relatou-me que tivera muitas dúvidas em relação à sua decisão de cursar enfermagem. Em suas palavras,

[...] Eu tive problemas graves de ordem pessoal. [...] Eu não me encontrava naquelas coisas, eu achava o curso extremamente a-reflexivo, achava e acho ainda a-reflexivo, acrítico. Nós [alunos] passávamos todas as aulas copiando as coisas, assim: paciente com

infarto, cuida dessa, dessa e dessa forma. Meu Deus do Céu mas não é possível, eu cuido de quem? Eu cuido do infarto ou eu cuido da pessoa? Essas coisas eram tão absolutamente difíceis pra mim que eu pensei em desistir.

Embora fosse considerada uma boa aluna pelos professores, ela também representava para eles *uma ameaça*, como me explicou a seguir:

[...] Eu era a melhor aluna da sala. [...] Porque o padrão de melhor aluna era: freqüentar as aulas e ter boas notas. Eu tinha isto. Mas quando eu apresentava trabalho eu era uma ameaça para os professores, porque como eu nunca tive grandes dificuldades para falar, pra comunicar, então era uma ameaça. Isso não estava no padrão, você não precisa falar bem, você não precisa se comunicar bem. Você não precisa, quando está apresentando trabalho fazer mais do que eu, professor, faço quando estou dando aula pra você.

Ainda desse primeiro estágio (4º período), Isabel destacou a importância de um auxiliar de enfermagem do hospital que lhe ensinou muito sobre a profissão. Esse auxiliar de enfermagem era uma pessoa de extrema sensibilidade, paciência, tolerância, que a ajudou a enfrentar o dia-a-dia do estágio, o enfrentamento com o paciente.

A respeito da profissão, acrescentou ainda que um momento muito importante de seu processo de profissionalização foi quando ela percebeu o significado de ser enfermeira. Foi

[...] quando eu estava saindo de uma enfermaria, eu sempre ficava por último porque eu não tinha a exigida habilidade manual. Então, eu fazia as coisas de forma muito mais lenta. [...] Eu estava saindo de uma enfermaria e um paciente que estava sozinho [...] me chamou. Era um paciente terminal. Naquele hospital onde fazíamos o estágio, os pacientes graves, eles eram isolados. A morte é feia, então, ela deve ser isolada. E ele me chamou. Eu fui lá vê-lo e era um velhinho 'caquético' e isso me comove até hoje pela importância que esse

homem teve na minha vida profissional.[...] Mas eu devo admitir que há uma razão pra eu estar aqui e, olha Deus, se você me quer enfermeira pra eu dar um copo de água, eu aprendi hoje que dar um copo de água faz sentido, tem sentido, tem significado. E se ser enfermeira é isso, então, há sentido em ser enfermeira, há significado em ser enfermeira. Então muda o meu coração em relação a essa profissão, muda o meu coração e me faça útil, me faça digna e me faça feliz nessa profissão.

E ela prosseguiu refletindo sobre o significado da enfermagem em sua vida dizendo:

[...] a enfermagem entrou na minha vida por caminhos impensáveis, da forma mais inesperada possível. Ela chegou de forma tangencial por outros caminhos e ela impacta a minha vida, não pela via da faculdade, não pela via da sala de aula, não pela via da formação do ensino que me tornei enfermeira. Mas ela impactou a minha vida pela via 'da vida do outro', pelo o que eu aprendi fora do espaço da universidade. Que era alguma coisa que eu busquei no grupo [escolar]. O grupo tem que ser mais do que isso. Que eu busquei no ginásio. O ginásio tem que ser mais do que isso. Estudar tem que ser mais do que isso, aprender tem que ser mais do que isso. Então ela [enfermagem] entra dessa forma. E entra muito marcada.

Concluído o curso superior de Enfermagem, em 1977, Isabel começou a trabalhar em uma clínica e em um hospital particular. O trabalho lhe permitiu refletir sobre sua infância. Segundo ela, aprendeu muito com as pessoas, inclusive, sobre enfermagem, sobre a vida. É o que relata neste trecho:

[...] comecei a trabalhar numa clínica que também foi um presente de Deus em minha vida. E eu digo que foi um presente de Deus na minha vida porque trabalhar com as pessoas me deu a oportunidade de me reportar à pessoa que eu não pude ser, de aprender com elas o que eu não pude viver, o que eu não pude aprender. Elas [...] mexeram

muito na minha personalidade, elas me ensinaram muito, muito de afeto, muito de despojamento, muito de alegria, uma alegria que independe da dor, muita transparência. Talvez elas tenham sido as pessoas que mais me ensinaram a dizer sim, sim, não, não, a dizer a verdade, a não camuflar, a não dissimular as coisas. [...] e foi a clínica onde eu trabalhei por muito anos e foi o local onde eu aprendi enfermagem e foi o local que eu aprendi, que me trouxe de volta a perspectiva do ensino em enfermagem. Eu aprendi o seguinte: essas pessoas elas me enriquecem tanto, elas são tão preciosas, elas não são a doença só. Elas são vidas, elas são muito mais do que a doença.

Na opinião dela, ao contrário, a universidade

[...] me ensinou muito mal, foi só sobre a doença, essa doença que mata a pessoa que não mata o corpo, mata a pessoa e suas possibilidades. Foi isso que eu aprendi na sala de aula. Um tecnicismo doentio, um positivismo doentio, que não deixa beirada, espaço pra nada além disso. [...] eu aprendi muito pouco, [...] me ensinaram muito pouco, [...] há muito mais fora das instituições de ensino, foram além das propostas de ensino. E tudo aquilo que eu aprendi tinha a ver com o que era a enfermagem. O que eu vi é que dentro do curso amesquinham a enfermagem, tornaram a enfermagem menor. E foi no dia a dia, no cotidiano, no lidar com os pacientes, no lidar com a vida, com as famílias, com os conflitos, com as dores, com as oposições é que eu aprendi que a enfermagem era muito mais do que sempre me disseram que era.

Paralelamente ao trabalho junto à clínica e ao hospital, Isabel iniciou sua carreira docente em um curso de auxiliar de enfermagem, em abril de 1977, ministrando aulas . Eis o relato de sua experiência com os alunos:

[...] Eu nunca estive distanciada das questões de ensino, nunca fui atrás disso, mas eles [direção da escola de auxiliar de enfermagem

do hospital] sempre vieram atrás de mim. É bem interessante. Me convidaram e eu fui dar aula. Fui dar aula, porque era o meu fazer. E foi uma experiência fantástica. Fantástica porque eu tive a oportunidade de construir com os alunos, uma outra perspectiva de formação de auxiliares de enfermagem. E muito interessante porque na medida em que eu buscava e, assim, sem nenhuma formação, sem nenhum preparo específico para isto, buscando aprender, estudando, vivendo. E [...] esses alunos não podem viver o que eu vivi, eles não podem passar pelo que eu passei, eles não podem sair desencantados como eu saí. E isso eu posso compartilhar com eles, isso eu tenho pra compartilhar com eles. [...] E aí eu arriscava, [...] nunca tive medo de correr risco, nem de arriscar. Então eu arriscava e arriscava outra maneira de dar aula e arriscava visitas e arriscava estratégias, que eu não sabia se o caminho era aquele. Até pela minha própria falta de formação mesmo. Mas as coisas caminharam e eu fui considerada a melhor professora da escola e foi muito interessante, porque isso remetia a mim mesma. Foi o local onde eu aprendi, assim, olha há um outra possibilidade de ensinar, de conviver com o aluno, de ensinar enfermagem, de fazer enfermagem, de compartilhar.

Em 1983, Isabel foi convidada a ministrar aulas de uma disciplina para os alunos do Curso de Enfermagem da PUC. Ela já havia supervisionado estágio voluntário para essa turma, quando surgiu a vaga para esta disciplina, e foram os próprios alunos que fizeram sua indicação. Ela foi convidada pela diretora da escola e aceitou o convite já no meio do semestre. Com efeito, ela iniciou suas atividades como docente nesta instituição.

Após essa primeira experiência no ensino superior, no início de 1985, Isabel se inscreveu para a seleção de professores para a referida disciplina. Foi aprovada e sentiu que poderia fazer um bom trabalho, não só como professora, mas como enfermeira também. Eis o seu depoimento a respeito:

[...] Quando eu entrei para cá [PUC] eu já tinha um pouco mais de idade, um pouco mais de maturidade, um pouco mais de experiência. Então, eu tinha algumas coisas pra trazer para cá. E, aqui, a minha grande preocupação, o meu grande compromisso foi sempre muito claro. Isabel, você viveu experiências que te permitem fazer de forma diferente. Quer dizer, ensinar de forma diferente, te permite falar de enfermagem de forma diferente, te permite fazer enfermagem de forma diferente. Que tem sido o meu esforço aqui.

Afinal, pude perceber na trajetória pessoal e profissional de Isabel que os processos de profissionalização em enfermagem e na docência se interpenetram.

6- COMO NOS TORNAMOS PROFESSORAS: FATORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA A CONSTITUIÇÃO DA ENFERMEIRA- PROFESSORA

“A natureza reflexiva do trabalho docente faz com que a ação se torne, por excelência, o momento da formação. Isso quer dizer que a formação e desenvolvimento do professor não se dão ao consumir saber, mas ao produzir saber”.
Antônio Nóvoa (1991).

Neste capítulo pretendo analisar os diferentes fatores que atuam não como influências absolutas mas como elementos que facilitam ou dificultam o processo de aprendizagem da profissão docente. Trata-se de abordar o processo de formação de professores de uma forma mais ampla, ou seja, como um processo de desenvolvimento profissional docente desde o início de sua trajetória é direcionado à profissão.

Como se dá este caminhar em relação à profissão do docente universitário? Como esses profissionais puderam construir-se como professores universitários, e apropriarem-se dos conteúdos específicos da profissão: saberes científico, pedagógico e da experiência? No caso específico deste estudo, como, a partir de sua identidade profissional como enfermeira, foi possível construir sua nova identidade como docente do curso de Enfermagem?

Ora, a partir do momento em que um profissional assume uma sala de aula, a docência passa a ser para ele uma profissão, *uma nova profissão* que dependerá dos saberes específicos de sua área de atuação (no caso, da enfermagem) mas também dos saberes próprios à profissão de professor.

Mas como as quatro enfermeiras, objeto desta pesquisa, adquiriram os saberes necessários à docência? Como aprenderam a ensinar? Para estudar essas questões, analisei alguns fatores que contribuíram para a constituição da enfermeira-professora, tais como: a opção pelo curso de Enfermagem, a experiência escolar como aluna no ensino básico e no ensino superior, a experiência profissional como enfermeira, o ingresso na docência e o desafio de aprender a ser professora. Analisei, também, outros espaços e experiências formativas e a prática docente cotidiana que possam ter exercido alguma influência na sua constituição como docente.

6.1. A opção pelo curso de Enfermagem

Ao analisar os relatos das quatro enfermeiras-professoras constatei que duas delas - Wandir e Sara - optaram pelo curso por identificá-lo com o cuidar dos outros, apesar de certa resistência tanto da mãe de uma, como do pai de outra a esta escolha.

Essas razões apresentadas pelas duas professoras coincidem com os resultados da pesquisa de Roach (1993, apud WALDOW, 1995, p. 17). Segundo esse autor: “as respostas indicam, com raras exceções, que os estudantes escolhem a enfermagem porque desejam ajudar as pessoas, tornar suas vidas melhores, porque desejam cuidar de pessoas”. Também Waldow (1995), indagando aos estudantes do 1º semestre em enfermagem (maioria mulher) sobre os motivos que os levaram à escolha dessa profissão, encontrou os mesmos resultados. A autora acrescenta que a escolha poderia estar condicionada a aspectos culturais, “que prescrevem as atividades de cuidar como responsabilidade feminina, internalizadas desde cedo na vida” (p. 17).

Mas, retomemos os relatos de Wandir. Segundo ela, sua opção pelo curso de Enfermagem foi acidental. Conforme já aludido anteriormente, saíra de casa disposta a fazer inscrição para o curso de Ciências Contábeis, inspirada no modelo de um tio que ela admirava, graduado nessa área e, naquele momento, ocupando uma posição de destaque no governo. No entanto, ao preencher a ficha de inscrição, foi movida pelo desejo de ajudar as pessoas, cuidar de pessoas, confirmando os resultados das pesquisas acima referidas. Provavelmente essa escolha possa ser explicada porque tais características são culturalmente associadas à atividade feminina. Com efeito, eis o seu depoimento:

[...] Então, quando eu fui fazer o vestibular, eu tinha espelhado muito neste meu tio, pela posição que ele ocupava. Então eu saí decidida aqui em casa que eu ia fazer Ciências Contábeis, ele fez Ciências Contábeis. [...] Aí eu cheguei aqui [na PUC] para fazer [a inscrição] e na hora que eu fui fazer eu pensei: gente, eu tenho que fazer alguma coisa que eu possa servir às pessoas, que eu possa ajudar [...] Então, na hora que eu fui fazer eu tinha que colocar qual o curso e eu me vi colocando enfermagem. Eu fiz para enfermagem sem nem saber o que era ser enfermeiro.

A reação de sua mãe à opção dela pelo curso de enfermagem não foi de estímulo, ao contrário, ela mencionou algumas dificuldades relativas ao trabalho da

enfermeira, o que a levou a se informar sobre o que era, de fato, ser enfermeira. Segundo ela,

[...] eu tive que ir para o cursinho para descobrir o que era enfermagem. Aí no cursinho eles me falaram o que era e eu fiquei na dúvida.

Não satisfeita com as respostas obtidas, segundo seu relato na entrevista, buscou, então, novas informações com pessoas que trabalhavam em hospital. Mas, as informações que ela recebera deixaram-na confusa, pois misturaram as atribuições do enfermeiro com as do auxiliar de enfermagem. Sendo assim, continuou investigando a respeito até tomar conhecimento de que existe o enfermeiro e que esse profissional exercia, provavelmente, funções administrativas/gerenciais.

Já Sara, por influência do pai, fez um primeiro vestibular para Medicina e foi reprovada, conforme indicado no capítulo anterior. Devido a contatos anteriores com uma auxiliar de enfermagem [Maria], irmã de sua madrastra, ela teve um primeiro contato com o trabalho de enfermagem em um hospital. Assim despertara seu interesse por essa profissão, colocando-a diante das alternativas profissionais: médica ou enfermeira? Traduzem sua opção, os seguintes fragmentos:

[...] eu achei muito interessante aquelas enfermarias cheias de doentes.

[...] tá aí uma coisa boa de fazer, ajudar gente doente, profissão boa é essa.

[...] E eu falava assim: o que o enfermeiro faz? Só que ela era uma auxiliar, ela não sabia o que o enfermeiro fazia. Ela falava assim: olha, o enfermeiro padrão de faculdade mesmo é a minha chefe. Ela coordena o hospital, ela manda em todo mundo, ela é minha chefe mais poderosa, a primeira chefe. E eu tenho a supervisora que passa aqui, que orienta, chama a minha atenção, se a gente faltar, ela desconta no salário da gente e ela, às vezes, ensina algumas coisas que a gente não sabe.

[...] Eu falei assim: gente, será que eu então serei a doutora que passa e que deixa receita ou será que eu quero ser igual a Maria que cuida, que está perto. Eu achava ótimo ela passar e dar remedinho.

Mais adiante, explicou que, por ocasião de seu segundo vestibular, apesar da pressão de seu pai para que ela fizesse medicina, ela decidiu fazer enfermagem, por identificar a profissão com as atividades de cuidar das pessoas e, talvez ainda, por ter compreendido que “a habilidade de cuidar só se adquire cuidando e descobrindo novas formas do cuidado” (SILVA, 1995, p. 40). Em suas palavras,

[...] quando foi pra eu fazer a inscrição do vestibular eu falei com meu pai: pai, eu vou fazer para a enfermagem porque eu acho que isso tem a ver comigo, eu gosto de Biologia, eu gosto de Ciências, eu gosto de lidar com gente, eu acho que eu vou ter paciência igual a Maria de cuidar deles, de ouvir. Eu acho que eu vou ser muito útil. Acho, pai, que o médico, olha ele só passa lá, prescreve, vai embora, ele não fica com o paciente, ele não sabe da família do paciente. Então, acho que esse negócio não é bem o que eu quero. Vou fazer enfermagem. E o meu pai brigou demais comigo porque ele falou que se eu quisesse enfermagem eu não ia ter a profissão que ele sempre quis que eu tivesse, que era medicina.

Para Ivna, a escolha pelo curso de Enfermagem não foi uma verdadeira opção. Ainda que ela se identificasse com a área biológica e sofresse pressão da família para cursar Medicina ou Odontologia, ela acabou se decidindo pela Enfermagem. Vejamos seu relato:

[...] eu não fiz escolha profissional, eu fiz escolha contextual. Era aquilo que o contexto me impelia a fazer.[...] A única coisa que eu tinha claro pra mim é que eu queria a área biológica e desde menina eu sempre falei que eu queria ser pediatra, desde menininha e sempre falei isto, mas nada muito definido. Além disso, até os dezessete anos, até a véspera do vestibular, minha mãe queria que eu fizesse Odontologia de qualquer jeito. Minha prima ia fazer, que era

para eu fazer junto com ela. E naquela época de rebeldia você acha que eu ia fazer Odontologia, que ela queria? Não fiz. Eu queria um curso fácil, olha que doidera, que passasse rápido para dar satisfação pro meu pai. E aí eu tentei a Enfermagem na Federal e, nas Ciências Médicas, eu tentei Terapia Ocupacional. Mas nem sabia o que que era nada de nada, nem Terapia e nem Enfermagem. Eu só não queria Medicina porque ia me dar muito trabalho. [...] eu não queria Medicina porque eu ia ter que estudar demais, não ia dar conta, meu pai ia acabar comigo.

Assim, sua opção pelo curso de Enfermagem foi motivada pela facilidade tanto de ingresso na universidade como de realização do curso, pois em seu relato Ivna demonstrou não ter ainda maturidade para decidir o seu futuro profissional.

Também Isabel, outra participante desta pesquisa, não fez a opção pelo curso de Enfermagem. Aprovada no vestibular para um curso da área biológica, decidiu fazer opção para o curso de Enfermagem. A escolha por esse curso deve-se ao fato de ele oferecer maiores possibilidades de emprego imediato, atendendo, assim, à pressão de sua família para que ela assumisse as próprias responsabilidades econômicas. No seu depoimento, ela relatou:

[...] O meu vestibular não foi pra Enfermagem. Eu não entrei para Enfermagem pela via do vestibular. Eu fiz vestibular pra área biológica que não era o que eu queria. [...] eu sabia que eu queria alguma coisa que me colocasse ali dentro com pessoas, mas nunca tinha cogitado Enfermagem, jamais havia cogitado Enfermagem, como também jamais cogitei Medicina. Aí fiz vestibular, passei, fiz o 1º ciclo. [...] Sociologia, História, Filosofia são coisas que me agradam muitíssimo mas que eu não podia fazer porque eu já havia aprendido que nessas áreas você não consegue emprego, você não consegue dinheiro. Como eu poderia decidir por uma coisa dessa se eu tinha o compromisso de sustentar a família.[...] Mas como eu tinha

certeza que não queria o curso pelo qual fiz o vestibular, aí eu pedi a reopção pra Enfermagem e passei em 1º lugar.

Com efeito, Isabel optou pelo curso por pressões de natureza econômica, mas deixou claro na entrevista sua intenção de buscar um curso que lhe possibilitasse lidar com pessoas.

Em conclusão, os relatos das três enfermeiras-professoras (Wandir, Ivna e Sara) revelaram que elas desconheciam o que era o trabalho da enfermeira. Mesmo assim, pude perceber que, para Wandir e Sara, houve uma clara opção pelo curso de Enfermagem devido ao desejo expresso por elas de cuidar dos outros. Já Ivna, moveu-se por razões de caráter mais imediato, não demonstrando curiosidade por se informar sobre o curso, enquanto Isabel deixou transparecer certa preferência pela área biológica, optando por enfermagem por responder, de modo mais imediato, às necessidades de sobrevivência de sua família.

No entanto, hoje, as quatro pesquisadas se identificam como enfermeiras. Isso me leva a ponderar que a opção ou não opção por esse curso não parece ter sido uma variável determinante na constituição da identidade profissional das quatro enfermeiras deste estudo. No meu ponto de vista o tornar-se enfermeira foi-se constituindo nas relações sociais vivenciadas por elas, ao longo de sua trajetória acadêmica, profissional e pessoal. É o que analisarei no próximo tópico.

6.2. Experiência escolar como alunas

Já mencionei, no capítulo I, que “uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar” (TARDIF, 2000, p. 13).

É nessa perspectiva que Cunha (1998) vem reafirmando em seus estudos que o indivíduo se constitui professor a partir de sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço.

É, também, nesse sentido que Vieira afirma que o futuro professor

(...) usa como recurso pedagógico a sua própria memória do que é ser professor que guarda de quando era aluno, ou os modelos que no seu percurso biográfico mais o marcaram e que justamente estão mais próximos da sua identidade (1999, p. 23).

Ao longo de seu processo de escolarização, o indivíduo vai aprendendo a ser professor por identificação com modelos de bons professores que encontrou durante a sua trajetória escolar e que contribuíram para a formação de suas concepções e crenças sobre o que é ser educador e o que é educar. Essas crenças e concepções introjetadas, de forma não-reflexiva, como algo natural acabam por se transformar, na opinião de Caldeira (2001), “em um verdadeiro obstáculo tanto à formação inicial como à continuada” (p. 89).

É com base nos achados desses estudos que pretendo analisar, no relato das quatro professoras investigadas, a influência da experiência delas como alunas no ensino básico e no ensino superior, incluindo, neste último, a análise do estágio curricular. Essas experiências vão refletir intensamente na constituição dessas profissionais como docente.

a) Influências do ensino básico

Wandir, ao relatar sua experiência escolar, deu ênfase à questão do relacionamento professor-aluno. Para ela, a relação afetiva com professores é fundamental e ela expressou isso ao se referir a um professor de Literatura no ensino médio. Ele a marcou positivamente devido às relações de amizade que estabeleceu com ela. Ao contrário, suas lembranças do período do *cursinho* pré-vestibular, demonstraram grande *distanciamento* dos professores. Assim, segundo ela

[...] os professores não estão preocupados com você pessoa, eles estão preocupados em te preparar pra fazer provas pro vestibular.

Ivna, ao reconstruir sua trajetória escolar no ensino fundamental, fez poucas referências aos professores dessa etapa. Mencionou uma única vez um professor de Matemática, que a marcou negativamente. Ela confessou:

[...] Nunca gostei de matemática, então, engambelava matemática.
[...] Aí eu tomei recuperação na oitava série.

Comentou ainda, que, nesse período de recuperação, teve uma decepção muito grande com esse professor e com o colégio. Assim ela explicou o fato:

[...] Esse professor porque ele usou muito de persuasão com minha mãe, tipo assim: eu passo ela, se ela fizer isso, isso, isso. Eu não me lembro na época qual foi a barganha que ele usou, mas eu associava muito isso ao regime do colégio, porque eu estava num colégio de cunho religioso e eu fiquei muito decepcionada, sabe? Eu falei: gente, que povo é esse que prega uma coisa e faz outra?

Já para Sara, a influência de seus professores durante o ensino fundamental foi decisiva para ajudá-la a superar os problemas emocionais que enfrentou com a separação de seus pais quando ela tinha apenas quatro anos. Foi um episódio traumático que a mobilizou muito, e ela encontrou, em diferentes professoras, um apoio muito significativo.

Os fragmentos a seguir traduzem, de certa forma, esse sentimento:

[...] Eu tive uma professora que falava que eu tinha uma letra muito encolhida. Eu acho que era igualzinho eu me sentia na vida, muito pequena, muito encolhidinha na linha, muito agarrada uma na outra. Então ela costumava ler a minha letra, aí ela falava: Sara, uma letra bonita é uma letra que você escreve, que todo mundo lê, que ninguém tem dificuldade.

Mais adiante comentou:

[...] Então ela foi uma professora que me influenciou muito na questão não só da letra mas do estudo. E foi talvez a primeira professora que eu percebo, hoje, que me olhou como uma criança, como uma menina que tinha sentimentos.

Em dado momento, lembrou-se de uma

[...] professora [de outra professora]. Ela foi diretora da escola, bravíssima mas que tinha, eu acho que era uma certa afinidade comigo. Ela gostava, acho que ela tinha muita pena da minha situação familiar e de ver que nas reuniões de pais todas as mães iam, e meu

pai, às vezes, não ia porque papai estava trabalhando. E não tinha a presença materna. Dela [a professora] ver a minha luta talvez com as questões emocionais. Então ela me incentivava muito.

Isabel, em sua história, questionou sobretudo os conteúdos e atitudes que considerava negativos na sua experiência escolar. Ela expressou muito mais insatisfação com a escola em geral do que com os professores em particular. Isso se manifestou ao contestar o papel que a escola vem cumprindo.

Os depoimentos, a seguir, traduzem, de certa forma, esse sentimento de insatisfação e rebeldia:

[...] Meu problema foi com a aritmética, porque eu esqueci de fazer um exercício. Eu não fiz não, eu esqueci. E aí a professora me deixou de castigo depois da aula.

Ao referir-se ao então grupo escolar, comentou:

[...] O grupo [escolar], ele não me encantava não. Primeiro, porque ele era o referencial de uma série de cobranças. Aquele ambiente de estudo, aquele ambiente de ensino, eu percebia ali um espaço de opressão. Um espaço que exigia mais do que eu podia dar. E eu não sabia porque me exigiam tanto. E tive algumas questões complicadas no grupo.[...] A primeira delas quando eu esqueci um caderno de poesia debaixo da carteira e a professora encontrou. E era a professora que tinha o maior relacionamento com a minha família e ela ficou absolutamente escandalizada quando viu o meu caderno, porque ele era absolutamente uma bagunça, cheio de dobras, poesias pela metade. Ele era realmente sofrível para os parâmetros estabelecidos.[...] Que caderno é esse? Você não tem cuidado! Era um terror. E eu sabia que o meu caderno era, comparativamente com o dos meus colegas, realmente um terror, mas eu não via razão pra ele ser diferente, eu não entendia porque eu tinha que decorar poesia, porque eu tinha que saber tantas poesias, o que aquelas poesias me diziam, elas não tinham maior significado pra mim, eu as fazia como

uma tarefa, as cumpria como uma tarefa.[...] Quer dizer o caderno, copiá-las era cumprir uma ordem da professora, porque não tinha o menor significado pra minha vida, realmente não tinha. Então porque não tinha significado, eu fazia daquela forma mesmo, que não era a forma padrão.

A respeito do professor de matemática:

[...] Era o professor de matemática que tinha como regra, todos os dias antes das aulas, recitar poesias e pedir que a gente repetisse, que os alunos repetissem a poesia. E era por indicação: hoje é você, hoje é você. Eu já tinha um trauma com essa estória de poesia por causa do meu caderno. E chego lá no ginásio, tenho um professor que declama poesia e faz com que a gente repita. E hoje eu avalio que isso poderia ser até muito interessante, sabe, muito rico, muito legal. Mas só que [ele] chegava e dizia: hoje, a poesia que nós vamos ver é essa e você vai repetir. Então o que poderia ser muito legal, passou a ser um instrumento de intimidação [...] porque quando você não conseguia repetir ele ridicularizava. Então, era também um momento de pavor, pra mim e pra todos. E normalmente eu era escolhida pra declamar, aí era tudo perdido.

Na experiência a seguir, Isabel reafirmou o não-significado que a escola teve em sua vida:

[...] os meus professores e a minha trajetória escolar até o ensino médio me marcaram pelo espanto, pela impossibilidade de compreender aquele estado de coisas que eu via. Primeiro, como esses espaços controladores, punitivos, impeditivos da criatividade, como se tudo fosse muito ameaçador, como se o investimento dos professores e do próprio processo de ensino era no cumprimento de tarefas. E eu sempre me dei mal nisso quando eu ousava não cumpri-las e não cumpri-las por não entendê-las e não ter a possibilidade de questioná-las.

Essa insatisfação que ela expressou em relação à escola e à impossibilidade de questioná-la, manifestou-se em comportamentos de rebeldia conforme registra o seu relato de vida¹⁶.

Em resumo poderíamos afirmar que a questão da relação pedagógica perpassa as experiências escolares das quatro pesquisadas, marcando-as de forma negativa como é o caso de Wandir no pré-vestibular, de Ivna e de Isabel no ensino fundamental. Já Sara relatou uma experiência positiva de sua época de estudante.

b) Influências do ensino superior

Para análise deste item, vou me deter nas experiências das quatro enfermeiras-professoras quando alunas do Curso de Graduação em Enfermagem e, especialmente, dos estágios curriculares na formação e prática profissional conseqüentemente, na sua prática docente.

Para Wandir, como vimos, a relação dialogal entre professor e aluno foi decisiva durante todo o seu percurso na educação básica. No entanto, desde sua entrada no ensino superior, ela se surpreendeu com a indiferença dos professores:

[...] eu acho que o distanciamento que eles impunham na relação professor/aluno era algo gritante, de você não poder conversar com o professor, você não tinha nenhum contato com os professores.

Ela relatou que, no início de seu estágio hospitalar, vivenciou uma situação desconfortável que a levou a pensar em desistir da profissão. Foi a professora coordenadora geral do estágio que presenciou um incidente desagradável que ocorrera com ela. Segundo Wandir, na execução de procedimentos de enfermagem, demonstrara despreparo não conseguindo enfrentar a situação. Essa professora procurou-a em seguida para conversar sobre essas dificuldades:

[...] falei com ela que eu ia embora, que eu achava que não ia ser uma boa enfermeira, que não ia dar. Ela sentou, conversou muito, falou de todas as dificuldades que ela tinha passado para ser enfermeira. E das coisas que a gente ia encontrar pelo caminho. Que

¹⁶ Ver relatos de vida, p. 92-93, deste trabalho.

este era o primeiro contato, por isso eu estava deste jeito. Mas que eu podia me sentir à vontade. Então, nós ficamos muito tempo conversando. Ela falou: agora você vai pra casa e vai pensar. Você vai conversar com seu pai, com sua mãe e vai pensar. E se você ainda continuar com essa idéia de que você vai largar, você vai amanhã na escola e conversa comigo. Se não, você conversa comigo do mesmo jeito. Eu pensei em tudo que ela me falou. [...] Eu não larguei por causa dela, porque se eu não tivesse uma pessoa como ela para me acolher naquele momento, eu tinha saído e tinha deixado. Ela sentou, conversou e eu vi mais uma vez que as pessoas eram diferentes.

Ficou evidente no depoimento de Wandir o significado do diálogo na relação pedagógica e a importância do acolhimento da professora em uma situação difícil de sua trajetória escolar.

Ivna, por sua vez, recordou algumas características de seus professores de Citologia e Patologia, no ciclo básico:

[...] as duas únicas disciplinas que conseguiram me manter em sala de aula foram a disciplina da professora de Citologia. Ela era fantástica, uma pessoa dócil, que dominava o conteúdo, que dava uma senhora aula e o professor de Patologia. Ele não era um bom professor. [...] tinha muita dificuldade pra passar. Mas era uma figura que tinha um domínio [do conteúdo] legal e uma aparência sedutora. Então, ele mantinha a gente, porque a gente ficava encantada com ele.

Já no ciclo profissional, ela referiu-se a duas professoras que a marcaram positivamente. Em relação à primeira, ela relatou:

[...] Ela é uma pessoa muito aberta, muito humana e ela conversava muito com a gente. Não que ela tivesse a intenção de estar resolvendo essas crises nossas, mas como eu era muito aberta e muito simples, a gente acabava falando de tudo com ela.

Também uma professora da disciplina Pediatria marcou-a muito pela sua competência profissional e por ela identificar-se com a disciplina. Assim,

[...] foi nela que eu descobri a competência profissional. Ela dava uma aula, essa mulher tinha uma habilidade na sala, que ela prendia a gente, era um feitiço. Eu acho também que tinha muito a ver com a perspectiva de eu ter falado desde pequena que eu queria ser pediatra. Então, como ela era muito sedutora na aula [...] dava uma aula show, [...] conseguia prender a atenção da gente. Era a única que eu não matava. E aí eu comecei a pensar: vou ser igual a essa mulher. [...] Foi uma pessoa que me marcou por demais, sabe, pela competência, pela capacidade, foi ela que me mostrou como que é ser profissional, você entendeu?

A respeito de sua experiência ao iniciar o estágio curricular, Ivna revelou o choque que sentira ao deparar-se com uma realidade desconhecida e para a qual o curso não a preparara. Ela também reiterou a falta de diálogo com os professores do curso. De acordo com ela,

[...] a gente ia pro hospital sem preparo nenhum, isso é uma loucura. Aí chegou lá. Dar um banho de leite. Aí eu tinha que aplicar o que eu aprendi aqui. Minha filha, eu me lembro que eu fiquei, assim, uns dez minutos, paralisada na frente dele [um velhinho], sabe, pensando, assim, meu Deus, é gente, ele está precisando de mim mas eu não dou conta nem de colocar a mão nele. Eu peguei o elevador e fui embora pra casa. [...] Aí eu voltei e te confesso que o 4º período foi horrível. Eu precisava de explicações porque as pessoas sofriam. Eu precisava entender o porque daquilo tudo. Eu ficava pensando porque Deus me dava uma vida tão boa e tinha tanta gente com tão poucas condições de vida. E eu estava me pirando. E não tive ajuda na escola. São boas professoras técnicas, mas só técnicas. A gente aprendia a dar banho de leite, dobrar a cama mas ninguém sentava e conversava com a gente.

Já Sara não fez referência aos seus professores na universidade. Seus relatos referiam-se ao curso de uma forma genérica:

[...] eu fiz a faculdade e realmente tomei muito gosto pela enfermagem. O básico era meio chato mesmo. (...) Mas quando eu vim para o profissional eu comecei a sentir que era mais ou menos aquilo que eu queria mesmo. Achava a faculdade muito apertada, tinha aula de manhã e de tarde, podia fazer muitas disciplinas optativas. Então, além do currículo comum, eu podia fazer algumas disciplinas que eu ia puxando só pra eu aprender.

Sara, ao contrário das três enfermeiras-professoras, não se referiu ao estágio curricular mas relatou a rica experiência adquirida durante sua participação no Projeto Rondon. Na verdade, ela mencionou que não foi somente uma experiência de enfermagem, que vivera, mas de ensino de enfermagem. A seguir, transcrevo pequenos fragmentos de seu relato sobre essa experiência:

[...] eu acho que a minha primeira experiência com alguma coisa de ensinar enfermagem foi no projeto Rondon.

[...] Então nós demos cursinhos de primeiros socorros, cuidados com as mães, de higiene para crianças, fomos nas escolas, falamos para as crianças, falamos para as diretoras e professoras sobre primeiros socorros.

[...] Conversamos com as crianças, com as mães, ensinando sobre verminose, sobre a questão dos animais, de vacinação. Então, assim pra mim, eu acho que seria um internato rural hoje na medicina.

[...] quem [me] ensinou foi uma acadêmica de enfermagem que estava dois períodos na minha frente. [...] eu aprendi como é que dava penicilina, como é que dava injeção, como é que fazia vacina, fiz curativos. [...] isso me influenciou muito porque aí eu vi que eu tinha uma veia educativa, eu tinha voz alta, eu era alegre para dar aula.

[...] Eu gostava de conversar com as pessoas, eu ficava prestando atenção quando estava ensinando, se eles estavam aprendendo mesmo. Eu perguntava vocês estão aprendendo, está sendo bom para vocês?.

[...] Então, assim eu aprendi coisas demais. Aí eu voltei e falei gente eu gosto de ensinar. [...] Então eu voltei muito influenciada e falava que o dia em que eu formar vou enfrentar um trem de dar aula. Só que eu queria dar aula para auxiliar, pra técnico [de enfermagem].

Por último, seguem os relatos de Isabel, que também não revelou ter lembranças específicas de seus professores no ensino superior, mas fez algumas críticas ao ciclo básico em relação à sua impermeabilidade às inovações. Segundo ela:

[...] o primeiro período com Anatomia, Bioquímica se deu na década de 70, e hoje, em 2002, o primeiro período do curso é praticamente o mesmo. Isso é no mínimo patológico. E me incomoda profundamente por causa da resistência às mudanças.

De acordo com Isabel, o momento marcante do curso foi quando iniciou os estágios curriculares pois, na sua visão, seus professores não tinham formação específica para o magistério no ensino superior. Nesse sentido, ela fez dois tipos de crítica: primeiro, aos professores que dominavam a teoria mas não tinham experiência profissional; em seguida, aos professores que se apoiavam exclusivamente na experiência profissional deles. Os comentários sobre esses estágios foram apresentados por momentos:

[...] um momento crucial pra mim em enfermagem foi no quarto período, quando eu fui para o estágio. Quer dizer o quarto período era o período que você realmente tinha acesso às coisas específicas da profissão [...] eu odiava os meus professores porque havia uma profunda distância entre a vida deles, a vida profissional deles, e o que eles falavam em sala de aula. Eu tinha professores que enalteciam a enfermagem mas que nunca trabalharam na enfermagem. Que se autorizavam a ensinar como cuidar do paciente mas nunca fizeram

isso. [...] Do outro lado, os professores que só se pautam na sua experiência e se autorizam a fazer todas as coisas pela sua experiência. [...] Eu acho que é isso que faz [mostra] com que na enfermagem os professores não têm uma formação específica que os habilitem para tal.

[...] eu fui para o estágio e aí no estágio o caldo entornou, porque era o primeiro contato com paciente, tinha que fazer procedimentos. Eu tinha pavor de fazer os procedimentos e era obrigada a fazer. Hoje você tem que punsionar a veia porque vale tantos pontos. Até que houve um momento que eu falei: olha, eu não vou fazer. E foi um momento em que enfrentei a professora, não vou fazer, eu não vou fazer porque eu não estou preparada pra fazer, eu não sei fazer. Perdi todos os pontos e foi muito difícil.

[...] Aí fui pro segundo momento de estágio em que o presente de Deus na minha vida foi um auxiliar de enfermagem, muito importante na minha vida porque ele me dava o que os professores não me davam. Essa pessoa me dava a oportunidade de falar: olha, eu não dou conta de fazer, eu não sei fazer, eu tenho medo de fazer, eu não posso fazer isso sozinha, eu não dou conta disso sozinha. E essa pessoa era o auxiliar de enfermagem que sacou isso. [...] E nós trabalhávamos juntos. Essa pessoa de extrema sensibilidade, de paciência, de tolerância me ajudou a enfrentar o cotidiano do estágio, o enfrentamento com o paciente, com a dor do paciente, com a bendita técnica de enfermagem que na visão dos professores, na visão do curso era o que me tornaria uma boa enfermeira.

Com efeito, pude perceber, nas lembranças reveladas pelas pesquisadas sobre seus professores do ciclo básico e profissional também as relações que se estabeleciam entre professor e aluno. Algumas delas eram negativas, como as de

Wandir: eu acho que o distanciamento que eles impunham na relação professor-aluno era algo gritante. **Relações negativas também foram apontadas por Isabel** quando criticou o primeiro período do curso. Já nas lembranças de Ivna estavam presentes alguns professores que a marcaram positivamente, seja pelo domínio do conteúdo, pelas habilidades pedagógicas, seja pela competência profissional. Essas experiências positivas provavelmente contribuíram para sua constituição como profissional da enfermagem.

Quanto ao início dos estágios curriculares, as questões levantadas pelas três enfermeiras-professoras (Wandir, Ivna e Isabel) demonstraram tratar-se de um momento de grande tensão vivido por elas. O confronto com a realidade hospitalar sensibilizaram-nas tanto levando, especialmente Wandir e Ivna, a pensarem em abandonar o curso. Por outro lado, no meu ponto de vista, essa situação denuncia a desvinculação entre os conhecimentos teóricos ensinados no curso de enfermagem e a realidade que as alunas enfrentam na sua prática profissional. Acrescento, ainda, baseando-me nos relatos das três professoras, que isso me leva a supor que os conteúdos ensinados no curso não levem em conta o conhecimento da realidade hospitalar onde ocorrem os estágios. Daí o verdadeiro trauma que elas vivenciaram diante de seu despreparo para enfrentar tal realidade. Esse enfrentamento foi possível porque as referidas enfermeiras-professoras encontraram formas alternativas de ajuda, seja pelos professores de estágios, como foi o caso de Wandir e Ivna, seja por um auxiliar de enfermagem, como aconteceu com Isabel. Segundo ela confessou, me dava o que os professores não me davam.

Já o relato de Sara se distancia dos demais. Por um lado, porque, em sua trajetória pessoal, ela já havia vivenciado experiências em hospital, por outro, por ter vivido, também, uma rica experiência no Projeto Rondon onde aprendeu vários procedimentos de enfermagem, conforme ela atestou: eu aprendi coisas demais. Ela, inclusive, mencionou que foi nessa experiência que descobriu que tinha uma veia educativa.

Todas essas questões apontadas pelas pesquisadas sobre os estágios curriculares constituem elementos relevantes para pensar a formação no ensino superior, pois nos levam a questionar a dicotomia entre a teoria e a prática no referido

curso. Como transformar essas questões em propostas de formação para que essas enfermeiras-professoras não reproduzam, com os seus alunos, as mesmas experiências que vivenciaram quando eram estudantes? Uma possível saída, penso eu, é proporcionar espaços na instituição para o exercício coletivo da reflexão sobre a experiência escolar e sobre a prática docente cotidiana, em que o teórico e o prático estejam dialeticamente relacionados (CALDEIRA, 1998). Mais adiante, retomarei essa questão. A seguir, prosseguirei a análise da trajetória profissional das enfermeiras pesquisadas procurando realçar as experiências profissionais que as influenciaram na constituição de suas práticas pedagógicas como docentes.

6.3. A experiência profissional das entrevistadas como enfermeira

Ao indagar às quatro professoras com qual das duas combinações elas se identificavam - *enfermeira-professora* ou *professora-enfermeira* -, foram unânimes ao responder-me: *enfermeira-professora*.

Para a reconstituição do caminhar delas em relação à profissão docente no ensino superior, num primeiro momento, procurei identificar o que existe de similaridade entre as duas profissões e, posteriormente, passei a analisar a importância da experiência profissional como enfermeiras na sua constituição como docente. Assim procedi por ter consciência de que as professoras agregam seu conhecimento profissional ao conhecimento de sua área específica de atuação no ensino.

Com efeito, um primeiro aspecto que me chamou a atenção foi que tanto a docência, como a enfermagem são profissões em que a presença feminina é significativa. No Brasil, entre as enfermeiras universitárias, 94% delas são mulheres (LOPES, 1993, p. 49). Portanto, falar do trabalho de enfermeira e de professora é falar do trabalho de mulheres. É nesse sentido que Codo (1999) afirma que tanto a docência como a enfermagem

[...] foram consideradas atividades de trabalho, que na medida em que envolviam 'o cuidado dos outros', fossem crianças ou doentes, demandavam para realizar-se atributos tidos como essencialmente femininos. Para poder concretizar-se, estas atividades demandam das trabalhadoras o estabelecimento de um vínculo afetivo com o produto de seu trabalho (p. 65).

Reafirmando o caráter feminino dessas profissões, alguns estudos (ASSUNÇÃO, 1996; FONSECA, 1996) revelam que o processo de construção da identidade dessas profissionais (professoras, assistentes sociais, enfermeiras ...), está fortemente vinculado à construção de gênero, refletindo os papéis que, em nossa sociedade, são entendidos como adequados à mulher. Isso significa, segundo Meyer, dizer

que a profissão (e o ensino) incorpora e reelabora a concepção de mulher idealizada pela elite dominante, associando seus elementos constitutivos às competências profissionais da enfermeira [professoras, assistentes sociais, etc.]; assim, eles se transformam em conteúdos de ensino e passam a articular diferentes instâncias da formação profissional. (1995, p. 71-72).

Portanto, a enfermeira deve condicionar-se à imagem da mulher depurada, a qual, às custas de longo trabalho de inculcação, construiu uma subjetividade voltada para servir, para doar-se e para cuidar. O estudo de Meyer (1991), analisando o ensino da enfermagem, revela a formação moral e atitudinal como importante ênfase curricular. Por sua vez, Cybelle Crosseti (apud FONSECA, 1991) aborda a problemática da depuração da imagem de mulher na trajetória do magistério feminino, evidenciando, assim, similitudes entre os processos pelos quais passam duas profissões feminizadas: a de professora e a de enfermeira.

É a partir desse quadro que passarei a analisar os relatos de Wandir, Ivna, Sara e Isabel, relativos às suas experiências profissionais como enfermeiras.

Com efeito, Wandir iniciou sua atividade profissional como enfermeira no Centro de Terapia Intensiva (CTI) de um hospital conforme relato a seguir:

[...] Aí fui pra vida profissional, eu continuei no mesmo CTI aonde eu comecei na época de estágio. Lá a gente tinha que fazer treinamento e tinha muita coisa. Lá eu vi uma dificuldade: de você dar aula, fazer treinamento para quem já estava com 40, 50 anos de idade ou então, 30, 40 anos de profissão. Então, existia muita dificuldade mas eu sempre lembrava das formas como alguns professores neste transcorrer da minha vida eles lidavam com algumas situações difíceis.

Suas experiências na profissão exigiram dela habilidade para realizar treinamento dos profissionais da equipe de enfermagem do hospital. Não se sentindo preparada para enfrentar essas atividades de ensino, recorreu aos modelos de professores que lidavam com sucesso em situações dessa natureza, confirmando os resultados de pesquisas anteriores (CUNHA, 1996; VIEIRA, 1999; TARDIF, 2000).

Quanto à Ivna, foi convidada a trabalhar no hospital em que fizera seu último estágio. Ela comentou que havia passado por várias experiências em hospitais, mas uma delas se destacava em virtude do embate entre ela e o diretor do hospital. Para entender essa experiência, é importante retomar, no relato de sua trajetória escolar, o momento em que ela se referiu a uma professora do curso para esclarecer-lhe o papel da enfermeira no hospital. Vejamos:

[...] era uma pessoa dinâmica, ela era uma pessoa, de todas as enfermeiras pelas quais eu passei e todas elas com uma característica de submissão muito grande, sabe? Aquela coisa que só o médico é que faz, só o médico é quem pode. Era uma figura que tinha espaço no trabalho, ela conseguia definir bem que papel ela tinha, ela conseguia falar pra gente o que ela fazia. E aí eu comecei a pensar assim: olha gente, então a enfermeira administra? E comecei a achar isto bom.

Entusiasmada com esse modelo de enfermeira no qual ela se espelhava, Ivna, no hospital em que trabalhava, implantou a sistematização da assistência. Essa intervenção resultou da influência dessa professora:

[...] Entrei feliz achando que ia ser uma experiência interessante, tentando conciliar aqui [PUC] e lá, e montei um time de enfermeiros, show de bola. Trouxe os melhores ex-alunos daqui para lá e o pessoal foi com a garra toda e fomos. No primeiro ano, foi brilhante, a gente começou a implantar a sistematização da assistência. Enfermeiro prescrevia apesar do médico rasgar algumas prescrições por se sentir ameaçado com essas prescrições. Não tinha problema. A gente fazia no dia seguinte, tinha dia que a gente ficava até meia

noite fazendo prescrição porque todo mundo estava entusiasmadíssimo. [...] E, além disso, eu comecei a perceber no hospital, uma certa manipulação ao meu trabalho e ao trabalho dos enfermeiros. A gente estava incomodando. E aí volta a questão da cultura. E aí o diretor começou a pressionar porque, afinal de contas, ele tinha o discurso da qualidade mas a prática era do lucro, independente do que acontecia para isso.

Sara, por seu turno, assim que se formou, entregou o seu currículo em vários hospitais de Belo Horizonte. Um deles, poucos dias depois, chamou-a para trabalhar como supervisora da maternidade. Eis o seu depoimento:

[...] Achei aquilo maravilhoso porque eu gostava da área materno-infantil apesar de me sentir muito insegura. Comecei a trabalhar, muito disposta, muito cheia de sonhos. Tive muito problema com a equipe médica na época e até hoje ainda tenho dificuldade. Mas era muito mais eles [os médicos] que rejeitavam muito a presença do enfermeiro. [...] Então eles [a equipe de enfermagem] não confiavam no trabalho do enfermeiro, não aceitavam o enfermeiro como líder da equipe. Enfermeiro era um profissional que se tivesse era só pra vigiar [auxiliares e atendentes de enfermagem], se não tivesse, não fazia falta, porque as auxiliares [de enfermagem] davam conta. E eu falava: sou uma enfermeira, vou estar com vocês o dia inteiro, vou ensinar pra vocês, vou aprender. Eu não quero ser essas enfermeiras, eu vou estar presente, pretendo, enquanto eu estiver presente, eu vou estar presente em tudo. Então, eu comecei a mudar as escalas, a cuidar da parte de infecção hospitalar, de eu mesma controlar as soluções que vinham mal diluídas da farmácia. [...] Eu acho que foi um ano de muita luta. Fiquei lá um ano e meio, mas foi um ano de muito aprendizado porque esta resistência dos funcionários [equipe de enfermagem] me levava a estudar muito mais. Eu ia atrás de gente

experiente, eu ligava para os meus colegas que tinham mais experiência.

Especialmente os relatos de Ivna e Sara acrescentam um novo elemento na análise do caráter feminino da profissão, desta vez, revelado na relação de dominação entre o médico e a enfermeira. Tal dominação evidencia a presença do gênero como “um modo de dar sentido às relações de poder” (SCOTT, 1990 apud FONSECA, 1996, p. 76) que, no caso de Sara, se estende, também, à relação enfermeira-equipe de enfermagem.

O deslocamento da enfermeira para funções gerenciais relativas ao pessoal da equipe de enfermagem, conforme constatei nos relatos de Wandir, Ivna e Sara, e conseqüente afastamento dela dos cuidados diretos ao doente podem dar pistas para associar as atribuições burocráticas àquelas referidas como responsabilidade de mulheres – o cuidar - (FONSECA, 1996). Com efeito, se num primeiro momento elas podem significar um desatrelar das atividades de cuidar, por outro lado, essas funções gerenciais, de fato, mantêm o caráter submisso e tarefeiro da atividade da enfermeira, reforçando as relações de dominação/exploração, homem/mulher, médico/enfermeira.

É interessante observar na análise desses depoimentos que as atividades de enfermeiras universitárias, no âmbito hospitalar, vinculam-se prioritariamente, às atividades administrativas e burocráticas, distinguindo a atividade do médico da atividade da enfermeira e evidenciando as relações de poder entre esses dois profissionais de saúde.

Fonseca (1996, p.73), ao discutir a divisão do trabalho na equipe de enfermagem e a posição do enfermeiro na equipe médica, mostra que o deslocamento das enfermeiras contribui para diminuir as tensões nas relações destas com os médicos:

[...] as enfermeiras, inclusive as de “alto-padrão”, vêm-se alocadas na divisão técnica do trabalho de forma a não interferir na lógica do tratar, domínio do médico, situando-se assim, em cargos de coordenação e supervisão de pessoal, equipamentos e materiais. Desde tal lugar de gerenciamento, desviam-se do próprio doente e encontram, talvez assim, um modo de contornar/evitar as possíveis tensões oriundas do confronto entre a lógica do tratar e a dos cuidados.

Posto isso, passo a analisar a influência da experiência profissional de enfermeira no exercício da docência. Para tal, analiso os depoimentos das entrevistadas a respeito dessa temática.

Assim sendo, para Wandir:

[...] Essa experiência em serviço foi muito importante, porque é com a minha experiência em serviço é que eu enriqueço toda a aula. Sem isso eu não daria conta. Se eu não estivesse vivido o atendimento de urgência, o bloco, etc., eu não conseguiria estar em sala de aula.

De acordo com Ivna:

[...] E aí eu comecei a despertar para a necessidade de coordenar um serviço de enfermagem porque eu achava que na disciplina eu precisava de ter uma experiência de ser coordenadora de enfermagem, uma coordenadora geral”.

Nas palavras de Isabel:

[...] Terminei o curso, comecei a trabalhar seis meses antes de formar, trabalhei num hospital. Foi o único hospital onde trabalhei. E comecei a trabalhar numa clínica. [...] E foi a clínica onde eu trabalhei por muitos anos e foi o local onde eu aprendi enfermagem e foi o local que eu aprendi, que me trouxe de volta a perspectiva do ensino em enfermagem.

Os relatos de Wandir e Ivna revelaram que a experiência profissional delas muito contribuiu para o ensino de sua disciplina. Já para Isabel, as duas experiências profissionais contribuíram tanto para sua profissionalização como enfermeira quanto para sua constituição como docente.

Nesse sentido, os estudos sobre formação de professor do ensino superior (MOROSINI, 2000; ARIZA & TOSCANO, 2000; CUNHA, 2000; FELIPPE, 2001) têm destacado, como aspecto fundamental na sua formação, um certo domínio do sujeito no campo disciplinar em que atua como docente. Agregado a esse conhecimento específico, está a experiência profissional em uma determinada área de

especialização. Essas duas dimensões da formação contribuem, de modo significativo, na constituição da identidade do professor especialista no ensino superior.

Esses resultados podem ser confirmados nos depoimentos das quatro professoras pesquisadas que, quando argüidas em relação às duas opções: enfermeiras-professoras ou professoras-enfermeiras se posicionaram como enfermeiras-professoras. Reafirmaram que a área específica de conhecimento é um importante elemento na sua constituição como docente.

Nesse ponto, parece-me importante analisar como essas enfermeiras ingressaram na docência do ensino superior e o processo pelo qual aprenderam a ser professoras.

6.4. O ingresso na docência e o desafio de aprender a ser professora

Ao longo dos anos vividos no contexto da universidade, os estudantes vão construindo sua identidade profissional por meio de um conjunto de fatores como a proposta curricular, o conceito de profissional e de profissão, influência de seus professores universitários, entre outros.

Mas no caminhar na profissão de enfermeira das professoras entrevistadas, como se deu a opção pela docência?

Os profissionais de diferentes áreas do conhecimento ingressam na docência nas instituições de ensino superior por concurso ou por convite. Em ambos os casos, os elementos considerados na avaliação não se referem necessariamente à competência para o exercício dessa função.

No entanto, sabemos que também o curso de Enfermagem, como outros cursos universitários, não prepara seus profissionais para a docência. A maioria dos docentes tornou-se professor da noite para o dia. Por mais competentes que eles sejam na sua área de atuação, não significa que essa competência pode ser diretamente transferida para a docência. Ou seja, a docência exige a construção de novos saberes, compromissos, habilidades, pois as situações cotidianas com que se defrontam nas salas de aula da universidade exigem deles preparação para

implementar alternativas pedagógicas adequadas aos problemas de aprendizagem de seus alunos.

No caso das quatro enfermeiras-professoras participantes dessa pesquisa, receberam convite para atuar como docentes no curso de Enfermagem da PUC-Minas. De alguma forma, submeteram-se a um processo de seleção que, tudo indica, teve, como principal critério, a exigência de experiência profissional na área de atuação correspondente à disciplina em que atuaria. Não lhes foi exigido nenhum tipo de preparação para o magistério.

Vejamos o que relataram a respeito de seu ingresso na docência no ensino superior, as quatro enfermeiras-professoras.

Wandir, por exemplo, comentou que recebera o convite para trabalhar como supervisora de estágio dos alunos do curso de Enfermagem da PUC, conforme evidencia o fragmento abaixo:

[...] eu fui convidada para fazer supervisão de estágio e fui convidada pelas mesmas pessoas que até então falavam: Ah! Você reivindica! Mas fui convidada pra estar na supervisão de estágio. Aí eu tive a primeira turma, o estágio era no CTI do hospital Belo Horizonte. [...] Então tive em 88 a primeira turma, então foi meu primeiro contato. A avaliação da escola foi muito boa, mas eu falei assim: eu acho que eu estou aprendendo ainda, não sei se ser professora é isso!

Quanto à Ivna, foi informada por uma colega de que a PUC estava precisando de professor para supervisionar os estágios de alunos do curso de Enfermagem. Segundo ela:

[...] Eu fui fazer Administração Hospitalar [curso de especialização] e tinha uma colega nessa turma que me falou: Ivna, o pessoal da Católica está precisando de supervisor de estágio. Você não quer não? Nunca nem tinha pensado nisso. Vou lá. Eu vim e eu te confesso que vim com uma certa vergonha porque não fui boa aluna. Eu cheguei aqui [PUC] para ser supervisora. Até pensei duas vezes, eu

vou, não vou. [...] Resolvi e vim. Mas aí eu fui tão bem recebida que eu cheguei à conclusão que essa imagem, era eu que tinha de mim muito mais do que os professores. Fui muito bem recebida. Fiz um teste e passei e fui trabalhar com a professora da disciplina que era a minha ídola.

Durante a entrevista, relatou-me, ainda, que a sobrecarga de trabalho decorrente da incorporação à sua atividade docente, as atividades profissionais de enfermeira e de aluna de um curso de especialização, forçaram-na a optar entre o hospital, que era um emprego fixo, e a docência na PUC, que era uma atividade temporária. Assim, optou pela docência.

Pouco tempo depois, a diretora da Escola de Enfermagem convidou-a para dividir uma disciplina teórica, de carga horária muito grande, com uma colega enfermeira. Em suas palavras:

[...] então, quer dizer, tudo se encaminhou pro mundo da docência. Não que eu estivesse planejado isto para mim, não planejei, acho que foi contingencial e bateu com algumas características minhas.

Após um ano e meio trabalhando em um hospital, Sara também recebeu um convite para participar do processo de seleção concorrendo com outras onze enfermeiras para uma vaga de professora de supervisão de estágios de alunos do curso de Enfermagem. Ela foi selecionada em virtude de sua experiência específica de berçário em hospital. Ficou dois anos como supervisora de estágio nessa área. Logo após, surgiu a oportunidade de participar de outro processo de seleção, desta vez, para professora efetiva. Mas a instituição exigia que ela se titulasse. Em seu depoimento ela explicou:

[...] Eu fiz uma especialização, a que tinha na época era em Administração Hospitalar. Detestei, não aprendi nada, mas eu precisava do título [...] eu quero ser uma boa professora, se agora eu vou ficar nesta escola, nesta universidade eu tenho que aprender a ser professora de verdade.

Isabel é a única das quatro enfermeiras-professoras que, ao ingressar no magistério universitário, já tinha experiência de sete anos como professora em curso de auxiliares de enfermagem. Referindo-se a essa experiência, ela assim se expressou:

[...] foi uma experiência fantástica. Fantástica porque eu tive a oportunidade de construir com os alunos, uma outra perspectiva de formação de auxiliares de enfermagem. E muito interessante na medida em que eu buscava, e assim sem nenhuma formação, sem nenhum preparo específico para isto, buscava aprender, estudando, vivendo. [...] esses alunos eles não podem viver o que eu vivi, eles não podem passar pelo que eu passei, eles não podem sair desencantados como eu saí. [...] E aí eu arriscava. [...] nunca tive medo de correr risco, nem de arriscar. Então eu arriscava e arriscava outra maneira de dar aula, e arriscava visitas, e arriscava estratégias, que eu não sabia se o caminho era aquele até pela minha própria falta de formação mesmo. Mas as coisas caminharam [...] fui considerada a melhor professora da escola. [...] Foi o local onde eu aprendi uma outra possibilidade de ensinar, de conviver com o aluno, de ensinar enfermagem, de fazer enfermagem, de compartilhar. Há uma outra possibilidade. Eu não sei como fazê-la com exatidão, quer dizer, eu não sei como? Devem ter métodos, eu pensei na época. Devem ter caminhos que facilitem essas outras possibilidades. Uma coisa eu sei, existe outra possibilidade e é nessa outra possibilidade é que vou investir. [...] A escola era como todas as outras, não era diferente do grupo, não era diferente do ginásio, não era diferente da universidade, era exatamente com os mesmos fatores: controladora, fiscalizadora, tradicional, reprodutora, transmissora, descompromissada com o contexto, com a vida. Não era absolutamente diferente, mas eu tinha autonomia pra tentar ser diferente, pra tentar fazer diferente. E isto foi uma experiência extremamente significativa pra mim.

Em outro momento da entrevista, Isabel explicitou que, diante de seu despreparo para o magistério, buscou diferentes formas de aprender a ser professor. Aliás, isso está claro no seu depoimento. Pude deduzir aí que ela procurou formas alternativas para ensinar seus alunos, alternativas essas que se contrapunham à sua experiência como aluna.

O convite para dar aulas no curso de Enfermagem da PUC implicava um grande desafio para Isabel por se tratar de uma turma pela qual tinham passado três professores, e nenhum havia conseguido sanar as dificuldades deles. Seu depoimento foi bastante esclarecedor:

[...] nós estamos chamando aqui pra você assumir a disciplina porque os alunos já tiraram o terceiro professor. [...] É uma turma difícilíssima. Nenhum professor dá conta da turma e o que nos causou muita surpresa é que esses alunos tão difíceis assim, eles indicaram seu nome pra ser professora deles. [Essa indicação se deve ao fato de que esses alunos já conheciam Isabel porque ela acompanhou voluntariamente o estágio do grupo no hospital em que trabalhava]. Vim, comecei no dia seguinte, porque não havia mais tempo. É pegar ou largar. Eu pego. Peguei a turma no meio do semestre, fui patrona da turma.

Conforme revelaram os depoimentos, nenhuma das quatro enfermeiras-professoras fez opção pela docência. Todas elas receberam convite para lecionar, sendo que três delas (Wandir, Ivna e Sara) foram responsáveis por disciplina prática (supervisão de estágio). Somente Isabel foi contratada para assumir uma disciplina teórica.

Duas professoras (Wandir e Sara) explicitaram claramente, seu despreparo para a atividade docente no ensino superior e manifestaram o desejo de aprender a ser professora. A terceira professora (Ivna) revelou certa identificação com a docência: eu acho que foi contingencial e bateu com algumas características minhas. E Isabel, como já foi dito, inicia suas atividades docentes na PUC assumindo uma turma *problema* mas conseguiu êxito no enfrentamento desse desafio.

Essas informações revelam que a opção ou não pela docência não foi um fator determinante na constituição dessas profissionais-enfermeiras em professoras. Das quatro enfermeiras-professoras, somente uma teve experiência docente anterior ao seu ingresso na PUC. As demais iniciaram suas atividades de ensino sem nenhum preparo específico, demonstrando que, para ser professor de ensino superior, basta ter certo domínio do conhecimento específico e experiência profissional na área de atuação. Todas as quatro enfermeiras-professoras tinham experiência profissional na área e foram selecionadas por isso. Mas, nenhuma delas tinha formação pedagógica, mostrando claramente que, para a instituição, o domínio do conhecimento na área específica, agregado à experiência profissional são considerados suficientes para um profissional tornar-se professor.

No entanto, em seu depoimento, Isabel alertou para a importância da formação pedagógica na construção do professor:

[...] Os professores realmente não têm nenhum preparo formal e sistematizado para se tornarem professores. Nós viemos para a sala de aula, firmados na nossa experiência, na nossa construção lá do nosso ambiente de trabalho. Isso é importante? Isso é importante. É necessário ter essa experiência? É necessário sim. Mas ela não pode ser o único autorizador da ocupação do espaço de professor, do espaço de ensino. E aí é que está o problema. [...] Aí nós ficamos enfermeiros-professores porque temos uma experiência. [...] Advogados, juízes, promotores, professores porque temos uma experiência. Isso é complicado. Na verdade você mantém o sistema de transmissão e reprodução da sua experiência. Do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista do ensino, do ponto de vista educacional, isso é grave.

Diante desses relatos, cabe perguntar: como essas enfermeiras aprenderam a ser professoras? Por meio de que processos elas aprenderam a ensinar? A instituição de ensino contribuiu, de alguma forma, para sua formação?

6.5. Outros espaços e experiências formativas

Durante a trajetória escolar, as professoras procuram aprofundar seus conhecimentos por meio de leituras e cursos que lhes acrescentassem novos saberes e contribuíssem para o seu aperfeiçoamento. Todas elas reconheceram a importância da leitura, o que me parece implica o reconhecimento da atividade docente como uma atividade apoiada em conhecimentos próprios que necessitam de constante atualização.

Assim sendo, na busca de qualificação, Wandir mencionou algumas iniciativas que contribuíram para a sua formação docente. Nessa época, no currículo do curso, ainda existia a Licenciatura em Enfermagem, quando, então, os alunos cursavam as matérias pedagógicas. Segundo Wandir, neste curso,

[...] Aprendi muita coisa na licenciatura [...] Me ajudou muito quando eu entrei pra fazer a supervisão de estágio dos alunos.[...] Me ajudou a preparar o que eu tinha que falar com os alunos, a aprender a forma que eu ia abordar. [...] Então eu ia aprendendo daquele jeito. [...] Não tinha ninguém pra falar se estava certo ou se estava errado. Então fui levando a vida desse jeito.[...] quando você não tem um preparo pra estar em sala de aula você vai muito sozinha e foi assim que eu me senti, muito sozinha [...] eu me lembrava sempre do que meu professor falava, que a gente tem que sempre escutar as pessoas, que é melhor você gastar uma aula batendo um papo do que gastar uma aula quando a turma não quer. Então, assim eu lembrava das coisas do colégio. [...] sempre procurava saber o que estava acontecendo, o que estava errado. A gente aprendia com os colegas. [...] Eu tinha que fazer quanto tempo eu ia gastar numa aula e se eu estivesse que ultrapassar qual eram as articulações que eu tinha que fazer para conseguir levar o conteúdo até adiante porque sempre tinha aquela coisa: você tem que dar isto, eu sabia que tinha que dar aquilo, eu tinha que dar um jeito. Então o dia que

o aluno fazia muita pergunta ou eu mesma acabava delongando numa explicação, eu atrasava. Eu sempre tinha que ter uma forma. [...] e dar tudo pro aluno, tudo que eu achava que era importante, eu tinha que dar pro aluno, e mais, muito é da minha experiência.

Ela mencionou, também, um curso de especialização na área de treinamento. Nesse curso, teve uma professora da disciplina Metodologia do Trabalho Científico que foi muito importante para a sua profissionalização:

[...] Ela falava um pouquinho das questões relacionadas com a educação. [...] Eu falei pra ela dessa dificuldade que eu tinha em sala de aula e como ela poderia estar me ajudando. [...] ela trazia muita coisa para mim, relacionada, por exemplo, como se portar em sala de aula, sobre a importância do professor não estar dando tudo, que o professor dá uma direção, aponta um caminho, quem trilha o caminho são os estudantes.

Essa entrevistada também fez referência à contribuição do Curso de Mestrado para a sua vida profissional:

[...] Na época do mestrado muita coisa eu mudei, muita forma de pensar. Eu fiquei mais tranqüila com essa questão de não ter que dar tudo pro aluno e ter a clareza de que eu aponto e ele caminha. Hoje eu sei que a minha disciplina é muito pesada, tem muita coisa ainda que eu posso estar mudando, estar alterando. Mas eu já tenho essa clareza de que eu só aponto caminho.

Já o interesse de Ivna pela leitura se deu depois de concluído o Curso de Enfermagem. Foi aí que teve oportunidade de ler vários livros de autores cardecistas e, segundo ela, Aí eu me encantei pela leitura. Esse interesse consolidou-se quando foi fazer um curso de especialização:

[...] na pós-graduação você tem que ler mesmo. Não tem jeito de você fugir disto [...] E aí eu comecei a incorporar essa habilidade na minha vida profissional].

Conforme seu relato, iniciou sua atividade docente na PUC, dividindo a disciplina com outra professora. Referindo-se a essa professora, ela confessou:

[...] aprendi demais com ela [...] Eu não sabia nada [...] ela me ajudava muito [...] tinha uma experiência muito maior do que a minha.

Sempre preocupada com a sua qualificação como profissional na área de enfermagem e como docente, decidiu fazer o Curso de Mestrado em Enfermagem. Em seu depoimento:

[...] a gente precisa dar esse caráter da ciência, esse caráter da pesquisa, da exploração científica, não aquela coisa do eu acho, eu acho que tem dez anos que eu faço assim. Não é isso, é o da pesquisa, é de você levantar uma hipótese, formular variáveis pra essas hipóteses e checar, indagar, buscar, ser curioso. E eu acho que é esse caráter que a gente precisa aprender a dar a enfermagem e a gente só vai conseguir isso na medida que nós professores nos dispusermos a isso, aprendermos a fazer isto. E eu aprendi isso agora no mestrado, apesar desse monte de especialização pra trás. Eu só despertei pra isso agora e que a gente consiga transmitir isso para o nosso aluno. Então, eu estou tentando, eu ainda tenho dificuldade principalmente sobre esse caráter investigatório, sabe?

Quanto à questão da leitura, Sara referiu-se a ela como uma atividade imprescindível à prática docente. Na época do ginásio, usando suas palavras, ela chegou a ler toda a coleção de José de Alencar e Machado de Assis. Em seu depoimento:

[...] eu comecei a passar várias horas lendo, isso me ajudava muito [...] não podia ficar vendo televisão o dia inteiro em casa porque meu pai controlava a hora [...] eu acostumei a ler vários estilos de literatura, ao mesmo tempo eu adorava uma revistinha de quadrinhos.

Comentou, ainda, que buscara num curso de aperfeiçoamento a formação pedagógica necessária para o exercício da docência.

[...] Como eu não tinha feito licenciatura eu comecei a olhar uns cursos voltados para a docência. [...] Então fiz um curso de aperfeiçoamento em docência [...] na área de enfermagem [...] eu não queria ser uma enfermeira que cuidasse só das questões técnicas da enfermagem. Eu tomei gosto pela educação [...] eu tive aula de filosofia, tive aulas de didática [...] de psicologia do desenvolvimento. Eu voltei encantada com a área de educação. Eu falei assim: gente, eu tenho que agarrar esse trem para minha docência, não sei como, mas eu vou agora ser uma professora diferente. Eu aprendi coisa demais, pra voltar e dar aquelas aulas decoradas, com aquela fichinha escrita. Eu falei assim: eu tenho que ser uma pessoa mais criativa, eu tenho que tentar ser uma professora diferente, até porque eu tive oportunidade de ver coisas boas e novas.

Seis anos depois de concluir esse curso, procurando se qualificar e titular cada vez mais, decidiu fazer o Mestrado em Enfermagem.

[...] queria fazer alguma coisa voltada pra adolescentes. Mas eu queria também ligar alguma coisa com a educação.

[...] Eu acho que nesse meio tempo eu consegui me tornar uma professora se não melhor, eu acho que uma professora mais capacitada, mais interessada em ler sobre as questões, não só da enfermagem mas da educação. Eu acho que o mestrado me abriu a porta para esta questão de pesquisa. Eu nunca tinha tido essa possibilidade de efetivar pesquisa apesar do currículo do curso ser muito voltado pra saúde pública e para a pesquisa. Mas eram experiências assim menores, pequenas. Então, eu achei que o mestrado deu esse gancho.

Isabel, por sua vez, demonstrou refletir sobre a experiência profissional que o professor traz para a sala de aula e como o ele se constitui a partir dela:

[...] eu faço um esforço pessoal pra buscar fundamentação, pra aprender outras coisas, pra não ser só a professora que faz, que lida com ensino-aprendizagem pautada na experiência, porque essa é a crítica que eu sempre fiz aos professores e me faço também.

Ao analisar os depoimentos apresentados, pude verificar que as enfermeiras-professoras entrevistadas percebiam que elas necessitavam se qualificar, fazendo cursos de especialização. Só assim aprenderiam a ser professoras. Por isso procuram os cursos de pós-graduação. A professora Ivna, por exemplo, fizera três cursos de especialização. Desses destacou o curso de Administração Hospitalar como o mais importante porque coincidiu com o início de sua docência em uma disciplina teórica no curso de Enfermagem. As professoras Sara e Wandir procuraram um curso de pós-graduação para obter o título de especialista, satisfazendo a exigência da universidade para se manter em seu quadro. A professora Sara procurou outro curso ligado à docência, pois sentiu a necessidade de se qualificar melhor para continuar em sala de aula. A professora Wandir cursou uma disciplina de Metodologia do Trabalho Científico que contribuiu para resolver problemas do cotidiano da sala de aula.

Tomando-se como referências as datas em que as professoras iniciaram o curso de Mestrado (Wandir, 1997; Ivna, 1999; Sara, 1998) deduzo que essa busca se deve à iniciativa das professoras para responder à pressão da instituição devido às exigências da nova LDBEN bem como do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

Em síntese, nos relatos de Wandir, Ivna e Sara, ficou claro que a realização dos cursos contribuíram para sua formação científica. A ênfase dada à experiência de construção de conhecimento, vivenciada nos referidos cursos, confirma o papel da pós-graduação *stricto sensu* como “o único espaço em que o professor universitário pode ter uma experiência de pesquisa”. Tal experiência reflete tanto na prática do professor ao ensinar como na postura do aluno ao aprender, como observa Severino (2002, p. 68).

6.6. A prática docente cotidiana

A formação do professor ocorre em vários momentos e em vários lugares. Um dos lugares mais importantes dessa formação é a instituição em que trabalha. É nesse espaço que o professor vai adquirindo um saber sobre sua profissão, no dia-a-dia de suas atividades na escola. Conforme afirma Nóvoa (1992), a formação do docente se realiza mediante um trabalho constante de *reflexividade crítica* sobre as próprias práticas e de (re) construção ativa e permanente de uma identidade pessoal. Assim, a capacidade de indagação e reflexão constitui dimensão central para a sua formação e para sua atuação no universo escolar.

No entanto, há que se considerar que a prática docente cotidiana ocorre no interior de uma instituição cuja estrutura e organização pode contribuir e/ou dificultar o processo de formação de seus professores. Na instituição estudada, por exemplo, o número excessivo de alunos em sala de aula, a alta carga horária didática dos professores, a inexistência de tempo/espaço para reflexão coletiva e planejamento de trabalhos, a ausência de condições que viabilizem as atividades de pesquisa e extensão como dimensões intrínsecas ao processo de ensino-aprendizagem, a falta de espaço físico e de disponibilidade de tempo dos professores para atendimento/orientação de alunos, são alguns dos fatores que condicionam a construção da prática e dos saberes das professoras pesquisadas.

Ao analisar o saber do professor do ensino superior, Ariza e Toscano distinguem dois tipos de saberes: o saber disciplinar e o saber da prática. Segundo os referidos autores

[...] estes dois componentes do conhecimento profissional dos especialistas, o saber mais acadêmico e disciplinar e o seu saber-fazer tácito, possuem características epistemológicas claramente diferentes. O primeiro é um conhecimento consciente, abstrato e racional, baseado na lógica da disciplina, centrado nos produtos da ciência (leis, conceitos e teorias) e, com freqüência, pouco relacionado com os contextos históricos, sociológicos e metodológicos da produção científica. O segundo, pelo contrário, é um conhecimento tácito, constituído por princípios e pautas de atuação vinculados a contextos escolares concretos, e pouco relacionados com os conceitos e teorias das ciências da educação” (ARIZA e TOSCANO, 1983, p. 35).

Os dois referidos componentes do saber profissional são construídos pelo professor mediante diferentes processos: o saber disciplinar, pelo estudo e pela reflexão teórica e o saber da prática, pelo enfrentamento de situações desafiadoras de

ensino e aprendizagem quando acompanhadas de um processo de reflexão em que a teoria e a prática estejam dinamicamente articuladas.

Mas, nesse ponto, parece-me importante apresentar os relatos das quatro professoras pesquisadas para proceder a análise da construção da prática docente de cada uma delas.

Wandir, por exemplo, ao relatar o início de sua prática docente, revelou que se inspirou numa professora do Curso de Enfermagem que, por sua vez, era também sua chefe no hospital em que trabalhava. Essa professora ilustrava as aulas, trazendo exemplos da prática vivenciada nos hospitais. Eis o seu depoimento:

[...] o que eu aprendi com ela não foi só como coordenadora, minha chefe, mas através dos cursos que ela ministrava para nós. [...] Então, eu comecei a aprender com ela, do jeito que ela fazia. Ela sempre trazia os exemplos da prática pra estar enriquecendo as aulas, ela sempre tinha uma preocupação que os alunos fizessem uma leitura do assunto que ela estava ministrando.

Essa entrevistada relatou-me que começou a ministrar as suas aulas transcrevendo tudo que ia falar no *quadro*. Percebendo que essa prática atrasava/dificultava o desenvolvimento do conteúdo curricular, decidiu substituir o *quadro* pelas *transparências* na tentativa de adequar os conteúdos ao tempo disponível. Essas e outras alternativas por ela utilizadas também não resolveram o problema, conforme ela confessou:

[...] eu tinha aquela ânsia de deixar os alunos tranquilos na aula. Nunca conseguia terminar o conteúdo porque eu levava muita coisa, eu passava um esquema no quadro e depois eu ainda falava muito tempo. Eu gastava mais tempo passando tudo que eu ia falar no quadro, aí eu ia colocando os exemplos. Mas aí eu comecei a perceber que meu conteúdo atrasava. [...] foi até o momento em que eu descobri que não tinha que falar tudo, que tinha que estar mostrando algumas coisas e enriquecendo muito mais com a prática, com esse fazer do dia a dia, que dava um toque diferente.

Mais adiante, ela comentou o uso da transparência:

[...] eu comecei a mudar, eu comecei a usar transparências, mas as transparências eu comecei a observar que elas eram muito monótonas e continuavam cheias. Então, os alunos gastavam muito mais tempo pra ficar copiando porque eu lotava as transparências. E ficava monótona, tinha uma cor só. Naquela época eu não tinha computador, então eu datilografava e xerocava em transparências. Então ficava horrível. [...] Como eu usava as transparências muito cheias e ficava, a aula, muito monótona eu comecei a encher de fotos. [...] Então, eu fazia aqueles slides computadorizados pra fazer alguma coisa diferente. [...] Passei a usar mais textos com os alunos. [...] Aí eu fui aprendendo a fazer resumo pra dar aula.

Por fim, ela concluiu:

[...] Até hoje eu uso muito esse recurso do *power point*, *word*, todos os recursos que ele fornece, eu uso muitas transparências, uso o quadro, porque eu acho que é importante usar as transparências, usar o quadro, usar filme, usar os slides.

Os esforços dessa professora para resolver os problemas que surgiam na prática na sala de aula sugerem que ela, mais preocupada com a melhor forma de transmitir o conteúdo de sua disciplina, lançou mão de recursos mais sofisticados para tal fim.

Interrogada sobre a relação teoria e prática, assim se manifestou:

[...] ao mesmo tempo que estou na teoria falando de muita coisa prática, às vezes, eu estou na prática falando muito da teoria. Então elas ficam muito próximas e eu acho que é mais fácil assim. Fica muito mais fácil para o aluno aprender tendo essa ligação forte teoria - prática. Só que eu tenho que te confessar que só consigo fazer isto agora. Quando eu era professora só da teoria, eu também tinha muita dificuldade apesar que a vantagem é que eu estava na prática trabalhando enquanto intensivista. Então eu trazia muitas

questões da prática pra dentro da sala de aula e usava com os alunos e acabava que eles iam para o campo de estágio e viam a mesma coisa. Mas agora como estou na teoria e na prática é muito mais fácil este vai e volta porque aí eu não tenho que estar separando teoria e prática.

O seu relato sugere que ela compreendia a relação teoria-prática, numa perspectiva em que privilegia a teoria em detrimento da prática, sendo esta última entendida como aplicação da teoria. Foi explícita em seu depoimento: ao tratar essa relação ora aplica a teoria na prática, ora identifica, na prática, a teoria que a orienta. No entanto,

ainda que reconhecendo que a teoria é imprescindível para o redimensionamento da prática, a primeira não pode ser vista como soberana sobre a segunda. Da mesma forma não se pode entender e superar a prática sem o aporte da teoria. Prática e teoria devem estar dinamicamente articuladas (CALDEIRA, 1998, p. 259).

Para Ivna a experiência profissional tem sido um requisito indispensável para a docência no Curso de Enfermagem. Isso vai ao encontro dos resultados obtidos por Felipe (2001) quando diz:

[...] do ponto de vista dos próprios professores ainda é forte a valorização do conhecimento na área específica que agregada à experiência profissional de certa maneira se impõe sobre os demais saberes, diminuindo sua importância (p. 161).

Ivna, em sua entrevista, faz referência a vários momentos de sua caminhada para se tornar professora. No início, preocupava-se apenas com a transmissão do conhecimento sem considerar o significado dele para o aluno. Somente depois de algum tempo, é que passou preocupar-se com o sentido dele para o aluno. Em dado momento da entrevista, ela se referiu ao *momento das transparências* que, na verdade, não representava nenhuma mudança significativa na sua prática e ela própria o reconheceu isso. Daí passou a rever sua concepção sobre o papel do professor. Percebe que o professor não é mais o professor transmissor/expositor mas o professor mediador entre os estudantes e o conhecimento. Vejamos o seu relato:

[...] Quando eu comecei eu trabalhava muito cuspe e giz [...] eram aulas expositivas o tempo todo, [...] lia, buscava [...] despejava tudo em cima deles e achava que estava tudo certo. [...] eu vivi um

outro momento da docência que era buscar consistência da minha fala diante daqueles que estavam me ouvindo.

[...] apesar deste domínio [de conhecimento] que eu começo a perceber que eu tenho na área específica, eu começo a entender que eu preciso rever um pouco como que isso vai sendo passado para os alunos. [...] não dá para ficar em cima de um tablado e aquele bando de aluno atrás de uma carteira, é troca. [...] hoje o meu relacionamento com os alunos é muito mais ‘par a par’, ou seja, de alguém maduro, que tem uma bagagem para estar passando para eles e eles de alguém que precisa dessa bagagem, que vai vir me buscar e que eu busco também.

Chamou-me a atenção esta parte da entrevista, que ela denomina “momento da transparência”.

[...] Eu tive um segundo momento que é o momento das transparências porque eu comecei a perceber que eu falava muito, o aluno não pegava, então eu tinha que fazer alguma coisa para ele ter uma referência. Aí eu tive aquele momento de dar aula em transparências, que ele copiava, me dava uma agonia. Aí não durou muito não. Achei que aquilo não dava muito certo e minha aula hoje é bate papo. A gente vai pro campo com uma proposta de trabalho e quando a gente volta, a gente discute as experiências desse campo e aí a gente vai introduzindo o conteúdo.

O trecho a seguir mostra seu questionamento sobre a validade de seu trabalho centrado na transmissão do conhecimento, mesmo sabendo que os alunos se envolviam com as aulas, percebia que tal conhecimento não provocava nenhum impacto na prática dos alunos.

[...] Na realidade, uma coisa que sempre me incomodou muito era o compromisso que eu tinha de transmitir o conhecimento e aí eu estudava, estudava, lia, sempre lia muito na área de gerenciamento, não só enfermagem, mas gerenciamento de maneira geral. Me encantava

saber o que é ser um líder sabe, aí eu ia na Psicologia, eu ia na Antropologia, eu ia em tudo quanto é canto pra entender, construir o líder e sempre foi assim com todos os objetos que eu me propus a trabalhar. E aí eu construía isso tudo e vinha para sala de aula entusiasmadíssima pra dar aula. E o povo até gostava. Eu acho que essa coisa de eu falar assim estimula, o povo acompanha e tal. Mas, no final das contas, ninguém fazia nada, sabe? A gente discutia, discutia e os alunos, a grande maioria dos alunos concordava, discutia também, mas a prática não tinha nenhum impacto. E essa coisa começou a me incomodar. Falei, assim, gente, que trabalho é esse que eu estou fazendo que não dá nenhum impacto? Não é possível! Então eu acho que eu aprendi a ser professora sentindo a necessidade do outro.

Ela começou a perceber os limites da palavra e o impacto provocado pela vivência de uma ação, conforme ilustra este comentário:

[...] Muitas vezes, não é só a palavra que fala da necessidade, muitas vezes [é] o vivenciar e por isso é que nas minhas disciplinas eu não abro mão de um campo de prática. [...] Então eu buscava leituras [...] Então eu comecei a buscar a prática também e aí eu comecei a aprender que não é só a palavra, nem sempre a palavra dá o impacto necessário. Muitas vezes a vivência dá chance pro aluno perceber e remeter isso para você. É muito mais rico do que uma palavra bem suportada pro livros, por conhecimentos e etc. Então, assim, hoje eu ainda tenho muitas dúvidas, eu ainda percebo que eu tenho muito a melhorar, que eu tenho muito a aprimorar, inclusive como professora, no repasse do conhecimento. Mas que eu tenho mais tranqüilidade quando eu te digo que nas minhas disciplinas, eu trabalho assim, é um conteúdo teórico e um outro prático, onde o aluno vai para lá com a visão dele. Eu dou até uma diretriz, mas a

gente discute o tempo inteiro sabe, e eu percebo que dá um resultado muito melhor.

Mais adiante, ela acrescenta:

[...] Na medida em que você tem a chance de não só absorver uma ação porque alguém está te passando isso, mas vivenciar essa ação, criticar essa ação e modificar essa ação. Você realmente aprendeu, e é bastante diferente de você absorver informações que é muito o que a gente ainda traz da nossa formação.

O relato dessa professora sobre seu trabalho cotidiano explicita o seu desenvolvimento profissional docente. Ficou claro nos depoimentos da professora, o processo contínuo de reflexão sobre sua prática, evidenciando seu esforço para ser coerente e a lucidez em busca do aperfeiçoamento de sua própria prática.

Sara, por sua vez, deixou perceber durante a entrevista a reconstrução de seu processo de transformação: de profissional em enfermagem a *professora-enfermeira*, ou até a *formadora de alunos*. O fato de sua experiência inicial no magistério ter sido como professora de estágio supervisionado, facilitou-lhe o trabalho. Primeiro, por lidar com pequenos grupos de alunos e, segundo, por já ter prática hospitalar na mesma área do estágio. Vejamos seu depoimento:

[...] No meu início de carreira docente, a impressão que eu tinha é que eu não estava muito preparada para ser professora. Eu queria, eu tinha vontade de comunicar o meu conhecimento mas eu não sabia, ainda, como fazer. Então, no princípio, por eu ter muitas aulas práticas eu ficava o tempo todo como supervisora. Eu não me preocupava tanto com a questão didática, de ensinar, porque eu tinha um aluno bem individualizado no campo de estágio. A minha preocupação era como ensinar essa prática, de uma maneira que o aluno não tivesse muito medo da realidade que ele estava vivendo. Eu procurava passar isso pra ele. E como eu ia tirar dele a teoria que ele tinha aprendido nas outras disciplinas? Então, por ser grupos menores, isso era um pouco mais fácil, porque eu tinha formado, eu

tinha experiência da prática do hospital e era um ensino mais individualizado.

Confirma os resultados de pesquisas (CUNHA, 1996; VIEIRA, 1999; TARDIF, 2000) sobre a influência dos *antigos mestres* na prática pedagógica desenvolvida pelos professores, este depoimento da entrevistada:

[...] Mas a medida que eu passei também a dar aulas teóricas dessa disciplina, a princípio, eu te confesso que copieei um pouco dos modelos que eu aprendi na graduação durante o meu curso. Então, eu me inspirei, realmente, naquelas professoras que eu achava que as aulas eram mais dinâmicas, eram mais participativas, eram aulas que prendiam a atenção da gente. Mas pela minha inexperiência não consegui repetir o modelo. Eu tinha um modelo na minha cabeça, eu estudava, eu preparava as aulas, apesar de eu não ter ainda uma formação pra educação.

No relato que segue, Sara expressou a importância que atribuía ao conhecimento disciplinar, no início de sua prática docente e as mudanças que foram ocorrendo no seu trabalho a partir das reflexões sobre sua prática:

[...] Muitas vezes eu tinha medo de aula. Eu acreditava que tinha que ler muito para minhas aulas saírem boas. Eu me lembro de preparar, no início, resumir capítulos de livros, lia outros livros e resumia, tentava montar aquilo tudo num só pacote. Eu tinha uma preocupação com o conhecimento, de mostrar pro aluno que eu sabia, que eu tinha domínio, tudo isso. Eu era muito exigente com os alunos, apesar de gostar dos alunos participarem. Muitas vezes eu não estava preparada para as discussões que surgiam. Então, eu meio que inconsciente ia bloqueando as discussões. Na medida em que elas iam surgindo eu ia passando prá outro assunto, porque eu não me sentia muito segura ou quando eu achava que aquela discussão não era pertinente. Hoje eu acho que qualquer coisa que surge numa sala de aula durante o assunto que está sendo exposto ele é pertinente.

Depende da maneira de como vamos aproveitar. Naquele tempo eu era tida como uma pessoa rigorosa, com disciplina grande e pesada, dava a carga horária inteira. Eu oferecia uma bibliografia bem difícil pra eles, pois eu achava que eles tinham que sair da aula da forma que eu preparei pra eles. Aí eu comecei a ver que tinha um rigor exagerado. Essa tensão, apesar do conhecimento que eu estava passando, era um pouco equivocada, porque, às vezes, eles decoravam, eles tiravam notas boas, mas quando iam pra prática comigo ou com outra professora, nem sempre aquilo que era dado em sala de aula, era resgatado. Então, eu comecei a ficar preocupada com isso. Eu acho que essa minha inexperiência, que deu em muitos erros, foi uma das inspirações pra me sentir inspirada a fazer um curso de pós-graduação.

Conforme relato da entrevistada, refletindo sobre a sua prática, a certa altura, verificou que era insuficiente para permitir seu crescimento/avanço profissional. Daí sua decisão de fazer um curso de formação em educação que lhe permitisse romper com o modelo de ensino centrado no professor e no conhecimento, centrando, então, na aprendizagem do aluno. Também referiu-se a importância de entender seu processo de formação “como um processo sempre inacabado, em constante movimento de reconstrução e a escola, reconhecida como um espaço privilegiado de formação profissional” (CALDEIRA, 2001, p. 89).

Em dado momento da entrevista, a professora apresentou com detalhes, as diversas fases por que passara no dia-a-dia do seu fazer pedagógico e como sua prática foi sendo construída na relação professor/aluno. Por considerar importante para o meu trabalho, resolvi transcrever aqui, esta parte integralmente.

[...] Eu não era aquela docente que eu gostaria de ser. E eu não sabia mudar isso sozinha, só dando aula, tendo aluno, aquela atitude passiva e eu não achei quem me orientasse. A gente vai dando aula no dia a dia, vai construindo o seu trabalho. Aí, eu acredito que [depois] que fiz o curso, eu tive um embasamento das matérias de

educação, [...] foi me trazendo uma visão totalmente diferente. Eu não queria mais preocupar tanto com o 'bolo' de conhecimento, mas que aluno é esse que eu vou ensinar? [...] Eu acho que eu voltei [do curso] com essa visão mais de educadora. O que eu tentei a partir daí foi oferecer um ensino que não dependesse tanto do meu esforço pessoal, mas de conseguir motivar o meu aluno a querer aprender, aquilo que eu julgava ser importante pra enfermagem. Eu acredito, que comecei a ser uma profissional bem mais sensível. Eu acho que o grande ganho que eu tive nisso foi mudar um pouco a minha visão de achar que o importante na academia era o conhecimento. Eu acho que o importante hoje é a relação professor-aluno. Se a relação for boa, for de confiança, de respeito, for de uma capacitação minha (dos professores) o conhecimento vem junto. Eu acho que nesse tempo eu abri minha cabeça pro mundo. E aí eu consegui realmente dar uma aula mais participativa, não tive tanto medo de me expor pra eles por estar num processo de formação. Saber que apesar de estar na universidade eu não tinha obrigação de saber tudo, de responder tudo, que eu e eles tínhamos que ir atrás do conhecimento caso esse conhecimento não estivesse disponível no momento. Eu comecei a ver com menos medo as perguntas, os debates, os assuntos novos que iam saindo. E, às vezes, eu tinha que fazer um exercício mental mesmo: olha eu admito pra vocês que não tenho domínio desse estudo, mas a gente pode depois voltar, conversar, ir atrás de livros, colegas que tenham mais experiência. E na parte prática, então, eu acho que essa mudança de perceber que o professor é um sujeito em formação, tanto quanto o aluno que está se formando, é importante. É muito pesado, é muito triste quando a gente acha que está pronto totalmente, mudado e você só sente que tem de se doar, se dar, se dar e não ter uma retroalimentação. O segundo ganho foi este. Eu aprendi a ouvir e a

mostrar para eles os meus conhecimentos. E eu acho que o terceiro ganho nessa minha vida profissional, o que estou tentando fazer, é aprender com a experiência dos outros. Não só dos alunos, mas no sentido de estar observando a realidade com um olhar mais crítico. Aí eu acho que o trabalho comunitário me ajuda nisso, porque eu não fico só na relação professor-aluno e nem só com o conhecimento. Agora eu me preocupo também com o que as pessoas que estão ao lado de fora pensam desse conhecimento, dessa minha relação com o aluno. Então, eu acho que o trabalho com a comunidade, as aulas práticas trabalhando no hospital com grupos me ajudou muito porque é um outro grupo de pessoas que está me observando como professora-enfermeira, que ensina para um grupo de alunos. Eles me vêem como uma formadora de alunos. Acredito que os alunos vão ter muita experiência, muitos casos para contarem. Com o passar dos anos também a minha própria experiência pessoal de vida foi amadurecendo, foi melhorando tornando-me mais segura e mais tranqüila. E eu acho que tem que burilar, não acabou não! Eu acho que melhorei, mas tem focos nebulosos que eu preciso trabalhar melhor, uma vez que agora eu tenho tido oportunidade de trabalho tanto com a teoria como com a prática. Então, não é se preocupar só com a parte prática e nem só com a questão pedagógica de dentro da sala de aula: é o momento, nesses últimos anos, que eu estou conseguindo juntar as abordagens.

Finalmente, pude perceber que o fio condutor do processo de desenvolvimento de Sara como docente é a construção de sua identidade como educadora. São palavras dela: eu voltei com essa visão mais de educadora . **E mais adiante ela afirmou:** é um grupo de pessoas que está me observando como professora-enfermeira, que ensina para um grupo de alunos. Eles me vêem como uma formadora de alunos.

A partir da constatação de que os professores do ensino superior não têm preparo formal e sistematizado para se tornarem professores e que eles vêm para

a sala de aula, firmados na nossa experiência, na nossa construção lá do nosso ambiente de trabalho. **Isabel questionou a experiência profissional como único autorizador da ocupação do espaço do professor. Nesse modelo o professor mantém o sistema de transmissão e reprodução de sua experiência (como enfermeiro) sem nenhum questionamento a respeito de sua prática profissional. Reproduzindo as palavras da entrevistada**, nós ficamos enfermeiros-professores porque temos uma experiência.

A respeito de sua formação, esta entrevistada assim se manifestou:

[...] A minha formação, a exemplo de outros enfermeiros, enfermeiros professores, é uma formação positivista, tecnicista. E por ser positivista e tecnicista elas se bastam a si mesmas, ela é a sua própria verdade, ela não é apenas a sua própria verdade, ela é a verdade. Portanto é uma formação que exclui o coletivo. E que te dá a presunção de que você sabe, de que isto te basta, de que isto é suficiente, de que isto te faz bom enfermeiro, de que te faz bom professor.

Mais adiante, comentou:

[...] eu faço um esforço pessoal pra buscar fundamentação pra aprender outras coisas, pra não ser só a professora que faz, que lida com ensino-aprendizagem pautada na experiência, porque essa é a crítica que eu sempre fiz aos professores e me faço também. Mas lamentavelmente, até hoje também não tive muita oportunidade de me formar de forma sistemática.

[...] Então, se o modelo de ensino não fosse o modelo em que o professor transmite e o aluno recebe, quer dizer se não fosse o modelo que exclui a participação do aluno, se não fosse o modelo, como eu diria, se o nosso modelo de ensino não fosse o modelo que exclui, a razão de ser que é o aluno, e o professor como seres também relacionais, como seres que se constroem, que crescem, que se descobrem, que trocam.

O percurso desta enfermeira como docente enfatiza uma nova concepção do professor, do aluno e do conhecimento que rompe com o modelo tradicional de ensino.

Vejamos este depoimento de Isabel:

[...] é não se fechar na alcunha professor, é se reconhecer aprendiz. [...] O professor é facilitador, o aluno é o sujeito da sua aprendizagem. [...] Mas a experiência que eu tenho hoje e é uma experiência que é fruto da minha trajetória [...] no curso de enfermagem como professora [...] é muito rica por me ensinar o que não deve ser feito, [...] por me ensinar coisas das quais eu devo me distanciar enquanto professora[...].

[...] um bom professor, além das coisas óbvias, é sobretudo se saber aprendiz e apostar no aluno, investir no aluno realmente como sujeito do seu conhecimento, não é algo oriundo das diretrizes curriculares, não é algo oriundo do discurso da LDBEN, não é algo oriundo do discurso das especialistas, não é algo oriundo dos livros que eu leio, tudo isso só me confirma que isso é possível sabe[...].

[...] Eu vou me vendo cada vez mais aprendiz e vou vendo o aluno cada vez como sujeito capaz, capaz inclusive de me ensinar. Não é romantismo da minha parte, mas é o resultado de uma experiência, é o que eu tenho vivido hoje. Ou o aluno está comigo e eu estou com ele, ou então eu jamais serei um bom professor. É obvio que isso não exclui metodologias, não exclui estratégias, não exclui a necessidade de uma formação minha inclusive acima de tudo, não exclui nada disso. [...] Eu acho que o bom professor é aquele que se permite ser um companheiro de viagem.

[...] essa relação professor como dono do saber, o aluno como receptor do saber, como se saber fosse algo que eu dou e não construo, essa relação ensino aprendizagem sustentada por este modelo, a relação professor e aluno que se sustenta neste modelo e que a expressão desse modelo é tão legitimada pela autoridade do

professor, do saber do professor e é tão legitimada pela impossibilidade do aluno, porque é um modelo que aposta na impossibilidade do aluno, por isso eu me faço autoridade e por isso me autorizo a transmitir, e exigir que o aluno reproduza para a eficiência que eu espero, porque essa eficiência também vai falar da minha eficiência transmissora.

Finalmente, a entrevistada, ao criticar o modelo tradicional de avaliação da aprendizagem dos alunos, que não contribuíra em nada para sua formação, deslocou a avaliação da aprendizagem do aluno para o ensino do professor; ressaltando a importância de se colocar, também, como alguém que deve ser avaliada.

[...] eu tenho desconfiado que essa avaliação que a gente pratica não é a mensuração do que o aluno aprendeu. Porque na verdade eu não acredito que o aluno teria aprendido. Eu acredito que o aluno tenha reproduzido o que eu transmiti. [...] eu acho que na verdade a avaliação, avalia a incapacidade de transmissão [do professor]. [...] Quando nós professores formos capazes de entendermos que os nossos processos avaliativos eles são mensurativos e que nós não temos o bom senso, a dignidade, a seriedade, a honestidade de nos colocarmos nesse processo mensurativo. [...] esse modelito não contribui pra nada, não contribui pra aprendizagem, ou seja, não contribui pra autonomia do aluno, não contribui pra criatividade, pra iniciativa, não contribui para crítica, pra análise, não contribui pra que o aluno seja um decodificador, um construtor, um reconstrutor, um reorganizador e portanto um cientista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o processo pelo qual a enfermeira se transforma em professora, foi o meu principal objetivo neste trabalho. Para tanto, procurei detectar os fatores que, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, tenham contribuído para tornar-se professor.

Um pressuposto que me orientou no desenrolar deste trabalho foi acreditar que a formação docente universitária é um processo multifacetado que se realiza em diferentes instâncias e que se inicia muito antes da formação acadêmica mantendo-se em permanente reelaboração. Nesse sentido, busquei, nas análises dos relatos de vida das quatro enfermeiras-professoras, captar os diferentes fatores que contribuíram para este processo de formação.

Alguns achados deste estudo confirmam resultados de pesquisas anteriores como os estudos de Cunha (1989 e 1996) sobre o *Bom Professor e Modernidade, conhecimento e formação de professores*; o de Tardif (2000) sobre o saber docente e o de Vieira (1999) sobre a construção da identidade de professores, entre outros. Esses estudos mostram que, para enfrentar os desafios da prática docente cotidiana, os professores recuperam a sua experiência de aluno, especialmente no curso de graduação, reproduzindo os modelos de professores que o marcaram positivamente e rejeitando aqueles que o marcaram de forma negativa. Conforme explica Cunha (1989)

é de sua história enquanto aluno [...] que os BONS PROFESSORES reconhecem ter maior influência. Em muitos casos esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas. Em outras, há o esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam ex-professores, considerados negativamente. (p. 159-160).

No entanto, a autora alerta para o fato de que o que aprendemos com nossos professores e reproduzimos sem refletir, como algo natural, transforma-se em verdadeiro obstáculo para o seu processo de desenvolvimento profissional. Daí a importância de se recuperar, na formação docente, a memória educativa dos

professores “a fim de que nos apropriemos, conscientemente, dos processos vividos” (CUNHA, 1996, p. 3).

Outros estudos também têm reiterado a influência do contexto social mais amplo, da legislação de ensino e do contexto institucional onde atua o docente na sua formação (ROCKWELL e MERCADO, 1988; CALDEIRA, 1998). A legislação do ensino superior, inclusive o Sistema de Avaliação Nacional da Educação Superior pressionam o professor, conforme demonstrou a pesquisa realizada, a buscar qualificação para se manter na universidade. No início da década de 90, as professoras por mim entrevistadas, procuraram os cursos de especialização cumprindo o requisito mínimo para a docência de nível superior. No final dos anos 90, com a vigência da nova LDBEN, três dessas professoras, buscaram o Curso de Mestrado.

Já a instituição de ensino superior, seja através das exigências para ingresso na docência (domínio de um conhecimento especializado, aliado à experiência profissional), seja através de suas condições de trabalho (possibilidades e limites) contribui para a configuração de uma determinada prática docente. Assim, devem ser consideradas as seguintes condições materiais de trabalho postas pela instituição que exercem influência na prática do professor: a maior parte dos contratos são de professores aulistas com remuneração vinculada ao número de aulas dadas; a ausência de condições que viabilizem as atividades de pesquisa e extensão; a rotatividade de professores devido ao tipo de contrato (temporário) para atender às peculiaridades do estágio supervisionado; a falta de espaço físico e de disponibilidade de tempo dos professores para atendimento/orientação de alunos; a inexistência de espaços/tempos para reflexão coletiva da prática cotidiana bem como para o planejamento de ensino. São exemplos de condições limitadoras do trabalho docente.

As pesquisas sobre formação de professores universitários (TARDIF, LAHAYE, LESSARD, 1991; ARIZA E TOSCANO, 2000; CALDEIRA, 2001; FELIPPE, 2001) têm indicado que os professores recorrem a três tipos de saberes: o saber mais acadêmico e disciplinar, o saber pedagógico e os saberes da experiência. O primeiro diz respeito ao conhecimento na área específica de atuação do docente. Nos cursos de formação profissional, como é o caso da enfermagem, a esse saber se agrega a experiência profissional. O saber pedagógico refere-se às teorias que abordam os problemas do

ensino e da aprendizagem de uma forma geral. Finalmente, os saberes da experiência são aqueles que são construídos na prática cotidiana do professor. “Esses saberes tratam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”. (TARDIF, LAHAYE E LESSARD, 1991, p. 220).

As professoras pesquisadas deste estudo fazem referência a esses três tipos de saberes. Assim, quando se referiram a sua prática docente, no início de sua trajetória, elas mostraram preocupar-se, sobretudo, em garantir a transmissão do conhecimento específico de sua área de atuação, mas valorizam, também, a experiência profissional como enfermeira. A aquisição dessas duas competências por meio de realização de cursos de especialização e da experiência profissional possibilitou a elas a desejada articulação entre a teoria e a prática. Nesse momento do seu desenvolvimento profissional, a participação do aluno fica num segundo plano.

Elas também demonstraram sentir na sua formação a falta dos saberes pedagógicos. Por isso, buscaram aprofundar o conhecimento tanto na licenciatura em enfermagem, como fazendo outros cursos de especialização, ou mesmo buscando leituras pertinentes à área. São esses conhecimentos aliados à reflexão individual da prática em sala de aula que as sensibilizaram para entender a importância da participação do aluno na construção do conhecimento. Construção que se dá, acrescento, também nos saberes experienciais, “aqueles construídos e apropriados pelos professores ao longo de sua trajetória profissional e pessoal, resultantes de sua prática, reflexão e experimentação”. (CALDEIRA, 2001, p. 98).

Atualmente, a reflexão coletiva sobre esses saberes da prática tem sido considerada como uma alternativa de formação, principalmente se levar em conta que o professor de ensino superior não recebe formação específica para exercer o magistério. Assim, a instituição em que trabalha representa um espaço privilegiado de reflexão pedagógica.

Em última análise, os resultados encontrados nesta investigação apontaram que a identidade docente dessas enfermeiras constitui um processo histórico influenciado por diferentes fatores: a legislação que rege este nível de ensino, a especificidade do trabalho das enfermeiras, a instituição universitária com suas normas,

projetos e condições materiais de trabalho, as trajetórias de vida pessoal e profissional das enfermeiras. Em resumo: a construção da docência é um processo de construção inconcluso.

Por fim, acrescento aqui que um dos limites deste estudo é não ter adotado como instrumento de análise a observação da prática cotidiana das professoras, restringindo-me a análise da entrevista feita com as professoras. Uma investigação que se detenha na observação da prática em sala de aula poderá trazer novas contribuições ao estudo da formação do docente universitário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIZA, Rafael Porlán & TOSCANO, José Martín. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: INEP, 2000, p. 35-42.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. *Magistério primário e cotidiano escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996, p. 11-26.

BORGES, Eline Lima et al. Reflexões sobre enfermagem pós-florence. *Revista Mineira de Enfermagem*, 4 (1/2): 77-82, jan./dez., 2000.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 977/65, de 03/12/1965. *Definição de Cursos de Pós-graduação*.

BRASIL. Lei nº 9394, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 20 dez. 96.

BRASIL. Resolução nº 03, de 07 de dezembro de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem*. Brasília, DF, 7 nov. 2001.

BRASIL. Resolução nº 14, de 26 de dezembro de 1977. *Estabelece condições para aprovação de professores de novos cursos de graduação*. Brasília, DF, dez. 1977.

BRASIL. Resolução nº 12, de 10 de dezembro de 1983. *Fixa condições de validade de certificados de Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu*. Brasília, DF, dez. 1983.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A disciplina Didática e a formação docente. *Cadernos de Geografia*. Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 69-74; dez. 1998.

_____. *Saber docente y práctica cotidiana: un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro, 1998.

_____. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. V. 22, n. 3, p. 87-104, maio 2001.

_____. História Oral e construção do saber docente. In: VI Encontro Nacional de História Oral. 2002, São Paulo. *Tempo e narrativa*. SP: 2002. V. 1.

CARR, w, KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988 (Publicación original en inglés en 1986).

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 155-191.

CODO, Wanderley (org.) Crise de Identidade e Sofrimento. In: *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ:Vozes, Brasília:CNTE/UnB, 1999, p. 60-85

CORTESÃO, Luiza. *Ser professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do século XXI*. Porto: Afrontamento, 2000.

CUADRADO, Valentin Bahillo. Escola de Enfermagem “Hugo Werneck”-1945, *Revista do Centro de Ciências Humanas da PUC/MG*. B.H., FUMARC/ PUC-MG, ano v. n. 6, 1987, p. 191-226.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.

_____. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior. mito ou possibilidade? *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: INEP, 2000, p. 45-51.

_____. Modernidade, conhecimento e formação de professores. *Revista Educativa: Lisboa*, v. 5, n.2, p. 3-7, 1996.

FELIPPE, Wanderley Chieppe. *Trajetórias profissionais: a interface entre a profissão docente e a profissão odontológica*. Julho/2001, 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

FONSECA, Tânia Mara Galli. De mulher a enfermeira: conjugando trabalho e gênero. In: LOPES, Marta Julia Marques; MEYER, Dagmar Estermann; WALDOW, Vera Regina (orgs.). *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 63-75.

GIOVANNI, Luciana Maria. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, Maria Regina (org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 45-59.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-78.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995, p. 141-169.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 5-23.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (org.) *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação?* Brasília: INEP, 2000, p. 21-33.

LIMA, Maria José de. *O que é enfermagem*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (org.). *Desafios da pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: CERU, 2001.

LOPES, Marta Julia Marques. Divisão do trabalho e relações sociais de sexo: pensando a realidade das trabalhadoras do cuidado da saúde. In: LOPES, Marta J.M.; MEYDER, D.E. & WALDOW, V.R. (orgs.). *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 55-62.

MEYER, Dagmar Estermann. A formação da enfermeira na perspectiva do gênero: uma abordagem sócio histórica. In: WALDOW, V.R., LOPES, M. J. M., MEYER, D. E. (orgs.). *Maneiras de cuidar, maneiras de ensinar: a enfermagem entre a escola e a prática profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 63-78.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (org.) *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação?* Brasília: INEP, 2000, p. 11-20.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

PADILHA, Maria Itayra Coelho de Souza e SOBRAL, Vera Regina Salles. *Enfermagem-uma profissão de fé*. Florianópolis, s.d. (texto mimeografado).

PAULA, Aline Fernandes de et al. Processos de trabalho em enfermagem: relação passado, presente, futuro. *Revista Mineira de Enfermagem*. 5 (1/2): 67-72, jan./dez. 2001.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. *Proposta de Ajustes do Currículo do Curso de Enfermagem*. Belo Horizonte: PUC Minas, 1998.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. *Reforma Curricular do Curso de Graduação em Enfermagem*. Belo Horizonte: PUC Minas, 1996. .

PROVÃO faz parte de amplo sistema de avaliação. *Revista do Provão*, Brasília, v. 3, n. 3, p. 6-8.

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

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. *La práctica docente y la formación de maestros. Investigación en la escuela*, 4. Universidad de Sevilla, 1988, p. 65-78.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SANTOS, Lucíola L. de C. Paixão. Formação do(a) professor (a) e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1995, p. 17-27.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Alcione Leite da. O saber nightingaliano no cuidado: uma abordagem epistemológica. In: WALDOW, Vera Regina; LOPES, Marta Júlia Marques e MEYER, Dagmar Estermann (orgs.). *Maneiras de cuidar, maneiras de ensinar: a enfermagem entre a escola e a prática profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 41-60.

SURGHI, Susana Barco de. Formação do docente universitário: mas quem é ele? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CUNHA, Maria Isabel da. *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus, 1999, p. 149-171.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

TARDIF, Maurice et ali. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: *Teoria & Educação*, nº 4, 1991.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos T. (org.). *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p. 77-93.

VIEIRA, Ricardo. *Histórias de vida e identidades*. Porto.: Edições Afrontamento, 1999.

WALDOW, Vera Regina. Cuidar/cuidado: o domínio unificador da enfermagem. In: WALDOW, Vera Regina; LOPES, Marta Júlia Marques; MEYER, Dagmar Estermann (orgs.). *Maneiras de cuidar, maneiras de ensinar: a enfermagem entre a escola e a prática profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 7-30.

ZEICHNER, Kenneth M. El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de pedagogia, nº 220, dez/93, p. 44-49.

ANEXO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Identificação do entrevistado:

Nome

Idade

Estado Civil

Tópicos abordados na entrevista:

1. Infância – Contar a sua história de vida, desde a infância, relações familiares, percurso escolar, experiências mais significativas (lembranças), professores que marcaram (positiva e/ou negativamente), leituras (inclusive na área pedagógica).
2. Trajetória escolar – educação básica (ensino fundamental, ensino médio) e ensino superior (opção pelo curso de enfermagem)
3. Trajetória profissional
 - Opção pela docência (Por quê? Explicar em que nível de ensino iniciou os estudos. Falar sobre as dificuldades iniciais no magistério – ensino superior – e como tem tentado superá-las).
 - Como, ao longo dos anos, aprendeu a ser professora? (Experiências mais importantes, cursos realizados, leituras, etc.).
 - Que características você considera necessárias a um bom professor no ensino superior?
 - Que objetivos você pretende atingir com o seu trabalho?
 - Como você articula teoria *versus* prática? (Para você, o que significa: ensino, aprendizagem, conhecimento científico).
 - Que dificuldades tem encontrado hoje?
 - Fale sobre o seu trabalho na sala de aula (prática: relação professor *versus* aluno, avaliação, recursos utilizados, etc.).
4. Instituição
Qual a importância da *instituição escola* no seu processo de formação (contribuições e limites).