



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH / CAMPUS IV / JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE -
PPED

AGNETE TROELSEN PEREIRA NASCIMENTO

IDENTIDADE PROFISSIONAL: NARRATIVAS DOS ENFERMEIROS
DOCENTES DE UM CENTRO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

Jacobina – Ba
2018

AGNETE TROELSEN PEREIRA NASCIMENTO

**IDENTIDADE PROFISSIONAL: NARRATIVAS DOS ENFERMEIROS
DOCENTES DE UM CENTRO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, na vertente da Linha de Pesquisa 2 – Cultura Escolar, Docência e Diversidade, para obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria José Souza Pinho

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaboração: Sistema de Biblioteca da UNEB
Bibliotecário: Margarida Maria Dantas e Silva

Nascimento, Agnete Troelsen Pereira
N244i Identidade Profissional: narrativas dos enfermeiros docentes de um Centro de Formação em Educação Profissional/ Agnete Troelsen Pereira Nascimento.- Jacobina, 2018.
190fls.: il.

Orientador: Maria José Souza Pinho

DISSERTAÇÃO (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Ciências Humanas – Campus IV – Jacobina-Bahia.
Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade

– PPED.

Contém referências, anexos e apêndices.

1. Enfermagem – Orientação Profissional. 2. Profissão - Enfermagem . I.
Nascimento, Agnete Troelsen Pereira Nascimento. II Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas - DCH- IV. Título.

CDD 610.73

FOLHA DE APROVAÇÃO


AGNETE TROELSEN PEREIRA NASCIMENTO

**Identidade Profissional: narrativas dos enfermeiros docentes de um Centro de
Formação em Educação Profissional**

Dissertação defendida aos membros da banca examinadora, e ao colegiado do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED, da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas – Campus IV, para obtenção do título de Mestre em Educação e Diversidade.

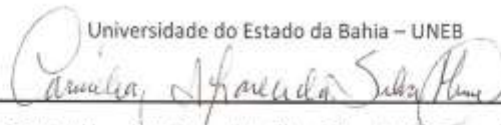
Dissertação defendida em: 24/07/2018

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA



Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maria José Souza Pinho

Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof.ª Dr.ª Carmélia Aparecida Silva Miranda (Membro interno)

Universidade do Estado da Bahia – UNEB



Prof.ª Dr.ª Lourdes Missio (Membro externo)

Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul - UEMS

Jacobina – BA

2018

Dedico minha dissertação:

Ao mestre Jesus pela sabedoria e proteção sempre;

A minha família pela força e carinho em todos os momentos;

Aos meus amigos pela torcida e pela crença no meu potencial.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por iluminar minha vida, me fornecendo saúde e forças, com oportunidades que me permitiram chegar até esse ponto da minha trajetória;

Aos meus pais, José Nilton Pereira e Mette Susanna Troelsen Pereira, que sempre me apoiaram em todos os momentos e lutaram pelo meu estudo, sempre com amor;

Ao meu companheiro Rogério Lima, pelo carinho, paciência e compreensão por minhas ausências;

À minha filha Letícia Troelsen, razão da minha vida e incentivo em continuar;

A minha orientadora Dr.^a Maria José Souza Pinho, com especial carinho pela sabedoria, acolhimento, atenção e empenho, contribuindo para o meu crescimento científico e intelectual;

Às professoras, Dr.^a Emanuela Oliveira Carvalho Dourado, Dr.^a Lourdes Missio e Dr.^a Carmélia Aparecida Silva Miranda, pelas valiosas contribuições, as quais me possibilitaram novas reflexões, enriquecendo o meu estudo;

À professora Jacy Bandeira, que carinhosamente se dispôs a me auxiliar nesse processo de construção da metodologia;

À professora Dr.^a Ana Lúcia da Silva Gomes e a todos os docentes e técnicos do PPED pela competência, seriedade e dedicação com que conduzem o Programa;

A todos os amigos/as que me incentivaram nessa caminhada, em especial à colega professora e enfermeira Tatiane Pina, que trilhou junto comigo essa árdua e trabalhosa jornada;

À Luciane Nunes Macedo Amorim (querida Lulu), diretora do CEEP em Saúde Tancredo Neves, pela acolhida, apoio e parceria firmada;

Agradeço aos professores enfermeiros do CEEP, os quais me confiaram suas histórias, trajetórias e vivências na profissão;

A todos, meu muito obrigada!

“O professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor”.

(Jennifer Nias)

RESUMO

Esta dissertação discorre sobre a constituição identitária dos professores enfermeiros do ensino médio profissionalizante, tendo em vista que, nos últimos tempos, o enfermeiro vem buscando cada vez mais a docência, unindo seu conhecimento prático assistencial à sua carreira de professor. Para isso, a pesquisa intentou compreender as implicações da identidade profissional constituída na formação do enfermeiro para sua atuação docente no Centro Estadual de Educação Profissional/CEEP, em Saúde Tancredo Neves, no município de Senhor do Bonfim/BA. A fim de ampliar o olhar acerca da educação profissional, o embasamento teórico se deu a partir das produções de discutir a trajetória da formação e a identidade profissional desses sujeitos que se constituem professores. Para tanto, optou-se pela pesquisa qualitativa, inspirada na pesquisa - formação colaborativa, na vertente filosófica da hermenêutica, e ancorada na abordagem (auto) biográfica. Nessa perspectiva, a investigação aconteceu em três momentos: no primeiro, foram construídos os dados com base nas entrevistas narrativas; no segundo, foi aplicada a técnica de “Opção de valores”, por meio de um questionário estruturado, que consistiu numa análise crítica dos problemas/temáticas, extraídos das narrativas, as quais os sujeitos colaboradores consideraram prioritários, para posterior construção colaborativa da Proposta de Formação Docente, desdobramento da pesquisa. Assim, participaram dez colaboradores enfermeiros que: atuavam em sala de aula e exerciam um tempo superior a dois anos de ensino na instituição. As narrativas envolveram as trajetórias familiares, escolares e profissionais dos docentes, permitindo conhecer as experiências que marcaram e tornaram-se ações formativas da pessoa e do profissional docente que eles se tornaram. Constatou-se que a identidade pessoal e profissional se desenvolve na teia de relações que vão se estabelecendo em seu desenvolvimento profissional, o que inclui a formação inicial, as experiências pedagógicas adquiridas, vivências familiares, espaços educacionais e sociais. Os resultados indicaram que os enfermeiros se tornam professores impelidos pelo desejo de ensinar, vocação e a possibilidade de estudar, como também como complementação da renda profissional, sendo influenciados por professores de sua trajetória formativa e por familiares. Desse modo, para a maioria, não houve um preparo sistemático e intencional para se tornarem professores. Os relatos revelaram também que a construção real do ser professor em enfermagem foi representada por sua experiência de estar professor. A formação do enfermeiro nos moldes de bacharelado visa preparar o acadêmico para atuar nas áreas específicas da saúde, em nível hospitalar ou de saúde pública. Nesse sentido, o estudo aponta para uma carência de formação pedagógica específica para o exercício da docência no ensino profissionalizante de enfermagem, na medida em que os professores, para darem conta de seu trabalho, recorrem ao saber da prática e às referências acadêmicas passadas. Acredita-se, ser necessário, investir na dimensão pedagógica da docência, tanto na formação inicial, e aqui se evidencia a relevância da licenciatura, tanto na formação continuada dos professores, no empenho pessoal, institucional, para que se alcance um exercício emancipador e autônomo.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Profissional. Identidade Profissional. Enfermeiro.

ABSTRACT

This dissertation discusses the identity constitution of nurses professors of secondary vocational education, having in mind that in the last times, the nurse has been increasingly seeking teaching, joining his practical knowledge assistencial to his career as a teacher. For this, the research brought to understand the implications of professional identity constituted in nursing education to their teaching activities in the State Center for Professional Education / SCPE, Health Tancredo Neves, in Senhor do Bonfim / BA. In order to broaden perspectives about professional education, the theoretical basis is given by the production of discussing the trajectory of training and professional identity of these individuals who are teachers. Therefore, its development walked through qualitative research, inspired by the research - collaborative training, philosophical hermeneutics shed, and anchored in the (auto) biographical. In this perspective, the research took place in three stages: the first one, the data were constructed based on the narrative interviews; in the second stage the "Valuable Option" technique was applied through a structured questionnaire, which consisted of a critical analysis of the problems / thematic, extracted from the narratives, which considered the subject employees priority for further collaborative construction of the Proposed Teacher Training, extension of the research. So, nurses participated ten employees who: worked in the classroom and played a time more than two years of teaching at the school. The narratives involved family trajectories, educational and professional teachers, allowing know the experiences that have marked and became formative actions of the person and the teaching profession they have become. It was found that the personal and professional identity develops in the relationships that will be established in their professional development, including initial training, educational experiences, family experiences, educational and social spaces. The results indicated that nurses become teachers driven by the desire to teach, vocation, possibility of studying and complementation of professional income, being influenced by teachers of their formative trajectory and by family members. In this way, for the majority, there was no systematic and intentional preparation in order that they became teachers. The reports showed also that the real construction of the being teacher in nursing was represented by his experience of teacher. Nursing education in bachelor aims to prepare the academic to work in specific areas of health, in hospitals or public health. In this sense, the study points to a lack of specific pedagogical training for the teaching profession in nursing professional education, to the extent that teachers, in order to account for their work, resort to the knowledge of practice and past academic references. Believed to be necessary to invest in the educational dimension of teaching, both in initial training, and here it shows the relevance of degree, both in the continuing education of teachers, whether personal, institutional commitment, in order to reach an emancipating exercise and autonomous .

Keywords: Teacher Training. Professional Education. Professional Identity. Nurse.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fases da entrevista narrativa.....	64
Quadro 2 - Perfil dos docentes enfermeiros do ensino médio profissionalizante, do CEEP em Saúde Tancredo Neves, do município de Senhor do Bonfim/BA.....	71
Quadro 3 - Cronograma do Núcleo Contextual.....	152
Quadro 4 – Cronograma do Núcleo Estrutural.....	155
Quadro 5 – Cronograma do Núcleo Integrador.....	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEn- Associação Brasileira de Enfermagem
BA- Bahia
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CBE – Conselho Brasileiro de Educação
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEEP- Centro de Formação em Educação Profissional
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
COFEN – Conselho Federal de Enfermagem.
DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais
DIREC – Diretoria Regional de Educação
EAF – Escolas Agrotécnicas Federais
EJA- Educação para Jovens e Adultos
EPI – Educação Profissional Integral
EPT- Educação Profissional Técnica
EPTI – Ensino Profissionalizante de Tempo Integral
ESF/PSF – Estratégia ou Programa de Saúde da Família
ETF – Escolas Técnicas Federais
ISBA – Instituto Social da Bahia
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PACS – Programa de Agente Comunitário de Saúde
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEJA – Ensino Profissionalizante para Jovens e Adultos
PROFAE- Curso Profissionalizante para Auxiliar de Enfermagem
PROSUB – Ensino Profissionalizante Subsequente
REDA – Regime Especial de Direito Administrativo
SUS- Sistema Único de Saúde
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 TRAJETÓRIAS DE VIDA: A PESQUISA E AS MOTIVAÇÕES	14
1.2 O INÍCIO DO PERCURSO: TECENDO CAMINHOS	19
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	26
2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA EM ENFERMAGEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	26
2.2 FORMAÇÃO DOCENTE: TESSITURAS E SENTIDOS	32
2.2.1 A profissionalização docente: um desafio paradigmático.....	33
2.2.2 Formação do enfermeiro para a docência.....	37
2.3 TORNAR-SE PROFESSOR	44
2.3.1 Saberes docentes: algumas reflexões.....	45
2.3.2 Profissão professor: processos identitários	48
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	53
3.1 AS ESCOLHAS DO CAMINHO	54
3.2 O LOCUS E OS COLABORADORES DA PESQUISA.....	56
3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	57
3.4 PESQUISA – FORMAÇÃO COLABORATIVA: FASES E DISPOSITIVOS	59
4 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR ENFERMEIRO.....	69
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	71
4.2 PORQUE ME TORNEI PROFESSOR: TRAJETÓRIAS	75
4.2.1 Trajetórias familiares: rememorando figuras marcantes	76
4.2.2 Trajetórias escolares e acadêmicas: influências formativas	78
4.2.3 Trajetórias de atividades anteriores à docência	83
4.3 CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR: OS CAMINHOS	84
4.3.1 Trajetórias formativa na profissão docente: o protagonismo do enfermeiro professor	85
4.3.2 Características do ser professor	97
4.3.3 Profissão professor: sabores e dissabores.....	104
4.3.4 Aspectos da formação pedagógica e os reflexos no exercício da docência	110
4.4 AS VOZES DOS PROFESSORES ENFERMEIROS: ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	117
4.4.1 O significado de ser docente do ensino médio profissionalizante.....	118
4.4.2 Vivendo em constante conflito: potencialidades e desafios no exercício docente	124
4.4.3 O enfrentamento da docência: estratégias utilizadas na prática pedagógica pelo enfermeiro	143
5 PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA ...	151
6 CONSIDERAÇÕES CIRCUNSTANCIAS	162

REFERÊNCIAS	169
APÊNDICES	181
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA	181
APÊNDICE B – CAIXA DE VALORES	182
APÊNDICE C - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO	183
APÊNDICE D – REFERÊNCIAS DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	185
ANEXOS	187
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UNEB	187

1 INTRODUÇÃO

“A prática profissional nos ensina a construir e a reconstruir caminhos”.

(Bassinello)

1.1 TRAJETÓRIAS DE VIDA: A PESQUISA E AS MOTIVAÇÕES

Uma pesquisa inicia-se geralmente com uma hipótese a ser revelada e, concomitante, com a formulação de um problema que atenda a questionamentos surgidos na experiência profissional do pesquisador. Nesse sentido, este estudo constitui-se em oportunidade de autorreflexão visto que decorre da vivência, das lembranças e aprendizagens.

A enfermagem compreende o assistir, o cuidar e o educar, sendo este último uma das funções necessárias e emergentes para o enfermeiro¹. Formar recursos humanos é uma atividade de grande responsabilidade para o enfermeiro, visto que este formará profissionais que estão diretamente envolvidos no cuidado ao ser humano.

A inserção do enfermeiro na docência, tanto na educação profissional, como na superior, não é um fato recente, bem como a preocupação com sua formação. Desde 1940, com a implantação dos primeiros cursos para a formação do auxiliar de Enfermagem, têm-se apontado o despreparo destes profissionais para o desempenho de suas funções. A fim de suprir esta lacuna, surge a Licenciatura de Enfermagem, perfazendo no Brasil, em torno de 15 cursos (INEP, 2018) apenas. Isso denota o pouco investimento na formação para a docência na área de Enfermagem, e a importância de estudos e propostas de trabalhos que possam culminar em possibilidades formativas a estes profissionais. É na Licenciatura que o graduando encontra os primeiros pressupostos necessários para o desenvolvimento das atividades docentes a partir de duas importantes áreas do conhecimento implicadas, a saúde e a educação. Por sua vez, a modalidade de bacharelado em Enfermagem no Brasil perfaz 953 cursos (INEP, 2018), o que denota um quantitativo bastante significativo aquém de enfermeiros bacharéis, comparado aos licenciados na área.

Nesse sentido, o enfermeiro bacharel tem um obstáculo decorrente de sua formação, pois traz para sua prática docente uma formação técnica essencialmente ligada ao cuidado, que é o seu foco de atuação, visto que o bacharelado visa à formação para a área assistencial e

¹ Referência aos gêneros masculino e feminino.

gerenciamento na Enfermagem. Assim, tende a valorizar aspectos centrados nas características mais técnicas, sem, contudo, preocupar-se com questões relativas aos aspectos didático-pedagógicos e relacionais.

Segundo Braga (2013), tratar sobre a formação desses profissionais implica discutir sobre como estes encaram o ensino, e refletir sobre o que significa ser professor dentro do contexto da saúde. As novas demandas para o ensino e aprendizagem na área de Enfermagem apontam para uma perspectiva interdisciplinar de diálogo com outras áreas de conhecimento. Nesse sentido, pensar a identidade do enfermeiro docente é fundamental.

Nessa perspectiva, torna-se relevante retomar a minha² trajetória profissional, a fim de compreender os caminhos que me motivaram a refletir sobre o objeto investigado: as implicações da identidade profissional constituída na formação do enfermeiro³ para ação docente atuante na educação profissional. Para tanto, apresento um breve resgate de minha trajetória como docente, principal motivadora das inquietações precursoras desta pesquisa.

Lembro-me que, por volta de 1993, devido à minha facilidade em transmitir conhecimentos, optei por dar reforço escolar para algumas crianças, a fim de complementar a renda familiar. A prática docente iniciava-se, mesmo que imatura e despreparada.

Em 1995, estudava no Instituto Social da Bahia (ISBA), terceiro ano do Ensino Médio, onde tive orientação de bons professores por conta da segurança, do domínio da disciplina e da atenção que estes dedicavam ao aluno, com base nas potencialidades e limites de cada um, esses foram os primeiros passos que me influenciaram a buscar uma formação em Enfermagem.

Com muita dedicação e estudo, ingressei na Universidade Federal da Bahia, em 1997, para o curso de graduação em Enfermagem. Foi um grande passo na minha história profissional. Ser enfermeira representava essencialmente o cuidado ao ser, o valor à vida.

Enquanto acadêmica de Enfermagem, percebi que, além de todas as qualidades descritas acima, a enfermeira assumia um papel primordial: o de educadora. Seja da equipe de enfermagem, seja do usuário ou até mesmo da família. Nessa perspectiva, busquei ser uma enfermeira na essência do seu papel humano, holístico e político.

Em 2004, concluí o Curso de Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem, no nível de Pós-Graduação, *lato sensu*, da Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Este curso

² Nesse trecho da **Introdução** será utilizada a primeira pessoa do singular, visto que se trata da minha trajetória profissional.

³ Referência aos gêneros masculino e feminino.

contribuiu para a formação pedagógica dos enfermeiros e para o estabelecimento de novas estratégias de integração entre educação, serviço, gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e controle social no setor da saúde. Sabe-se que os processos de educação e trabalho no setor de saúde são desafios renovados no atual estágio do SUS.

A formação pedagógica para os professores concebe a educação, assim como a saúde, como práticas que integram o sistema social. Essa concepção de educação propõe uma abordagem reflexiva e crítica dos conteúdos, a partir do contexto em que as práticas de educação e saúde se desenvolvem. Ser um profissional competente e comprometido é mais do que meio caminho andado para atuar na formação de outros profissionais. Mas não é tudo. A prática, quando refletida criticamente e complementada por uma intencional busca de trocas significativas de informações e experiências, é extraordinariamente formadora.

Assim, a supracitada especialização foi relevante, visto que me possibilitou desenvolver uma sólida formação teórica - prática, com bases filosóficas, científicas e políticas, para a adoção de uma prática docente crítica e significativa. Além de que, naquele momento, eu atuava como professora do Curso Profissionalizante para Auxiliar de Enfermagem (PROFAE), pelo Ministério da Saúde. Logo, percebi a necessidade de uma perspectiva mais abrangente na minha formação, a de construir a prática pedagógica, visto que durante a graduação nenhum componente curricular contemplou a formação pedagógica.

Em julho de 2006, fui aprovada no Processo Seletivo Estadual, na função de Professora Regente de Química, lotada no município de Pindobaçu/BA (Bahia), na Escola Estadual Dr. Anísio Teixeira, na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA), permanecendo até fevereiro de 2007. Este novo ofício levou-me a uma mudança no trabalho pedagógico em sala de aula, numa perspectiva do coletivo da escola e do desenvolvimento constituído no grupo: o fazer junto como fator primordial no desenvolvimento escolar do aluno. Sabendo que o nosso compromisso social é contribuir para que os alunos tenham acesso à escolaridade, que possam ser no futuro cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade, almejando uma vida digna.

Em março de 2007, através da Diretoria Regional de Educação (DIREC-28)⁴, fui transferida para o Centro Estadual em Educação Profissional/CEEP, em Saúde Tancredo Neves, como professora regente do Curso Técnico de Enfermagem, exercendo a função nos anos de 2007 a 2009.

Os docentes de Enfermagem têm o desafio de formar profissionais para atuar em

⁴ Atualmente denominado NTE 25 (Núcleo Territorial de Educação).

diferentes âmbitos da área da saúde, porém, muitas vezes os enfermeiros assumem a ocupação de professores sem nenhuma oportunidade de se prepararem para uma tarefa tão complexa.

Diante dessa realidade, dos paradigmas educacionais que direcionam a educação técnica de nível médio em Enfermagem, percebem-se as possíveis dificuldades enfrentadas pelo enfermeiro docente no que tange a sua formação e profissionalização. A partir daí problematiza-se: Como a identidade profissional constituída na formação do enfermeiro para ação docente implica na sua atuação na educação profissional no Centro Estadual em Educação Profissional / CEEP em Saúde Tancredo Neves, no município de Senhor do Bonfim, Bahia?

Nesta perspectiva, a identidade profissional docente é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, desde a opção pela profissão, passando pela formação inicial e, de resto, por toda a trajetória profissional dos professores. Constrói-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades, tanto no que diz respeito às representações, quanto no que se refere ao trabalho concreto, as quais serão reveladas nas entrevistas, com ênfase nos percursos acadêmicos e de formação (ABRAHÃO, 2012).

O estudo justifica-se levando em consideração o fato de que para atender às diretrizes, tanto da Educação como do SUS, há a necessidade de empreendimento contínuo na política de desenvolvimento e na formação de recursos humanos, a fim de contribuir e garantir para a sustentabilidade da saúde do país, devido à sua relevância no campo social.

Não se concebe a educação profissional em Enfermagem somente como instrumento de política assistencialista, mas sim, como estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade.

Dessa forma, emerge, nessa conjuntura, o enfermeiro, profissional de saúde com papel relevante nesse processo, tendo como intuito a melhoria da qualidade da assistência prestada nos diversos âmbitos envolvidos no cuidado. No entanto, a formação pedagógica do professor enfermeiro, atuante na educação profissional ou no ensino superior, tem sido considerada uma prática secundária na qual poucos profissionais reconhecem a relação entre ensino, aprendizagem e assistência.

Ajudar na formação de profissionais, com adequado conhecimento teórico-prático e com reflexões críticas sobre o processo de trabalho em saúde, exige, além dos conhecimentos técnicos, afinar o discurso à prática, e desenvolver métodos para envolver o aluno e fazer com que ele compreenda a importância de sua responsabilidade técnica e social.

Posteriormente, em 2010, ingressei no magistério superior, o que me fez reconstruir o referencial inicial, redefinir a profissão docente e buscar novos espaços de atuação e outros referenciais filosóficos e metodológicos. Almejava dar um passo a mais, ser mais do que uma professora que transmite apenas conhecimento, mas alguém que produz conhecimento.

Ramos (2003) afirma que o perfil do docente não pode moldar-se à feição de transmissor de conteúdos, mas compor-se por características em que seu papel de professor combine com a postura de intelectual, problematizador e mediador do processo de ensino e aprendizagem. Deve promover o exercício de uma autonomia intelectual, guia sobre o compromisso social que o senso de cidadania plena contém, além de orientar sobre o compromisso dentro da sua área de conhecimento.

Nas minhas discussões, sempre pautadas por histórias e condutas no cotidiano escolar, seja na educação profissional, seja na graduação, os professores/as⁵ relatam a lacuna em sua formação, sentem-se inseguros ou despreparados para exercerem a docência. Somos formados bacharéis em uma área técnica e migramos para a docência apenas com nossas experiências do trabalho em saúde e com o que aprendemos com nossos professores durante a graduação e pós-graduação. Lacuna esta também denunciada pelos discentes do curso de bacharelado, visto não terem as disciplinas pedagógicas, muito menos aprenderem a didática do ensino.

Baseando-se nestes referenciais de vida, inquieta-me estas questões, sobretudo porque faço parte desse contexto na função de docente do ensino de Enfermagem, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus VII, Senhor do Bonfim/BA. É, nesse viés, que se desenvolveu este estudo, com o intuito de levar às futuras gerações a construção de conhecimentos, articulando a Enfermagem com a Educação.

De forma específica, o propósito desta investigação narrativa, através das histórias de vida, é desenvolver uma pesquisa voltada para a compreensão das perspectivas do enfermeiro docente em relação a seu trabalho. Busca-se a construção desse conhecimento em educação, espaço de reflexão que, além de possibilitar mudanças na prática docente, permite a reflexividade sobre a identidade profissional, construindo pistas e novas perspectivas de formação pedagógica e buscando um maior aprofundamento teórico, metodológico e interpretativo.

Atualmente, com o aprimoramento que busco, acredito que possibilitar uma aprendizagem significativa aos discentes exige a ressignificação do processo de aprender do

⁵ Referência aos gêneros masculino e feminino.

próprio professor, provocando a necessidade de um projeto formativo que oportunize uma trajetória de apropriação de conhecimento e de reflexão sobre a prática pedagógica.

Novas alternativas vêm sendo vislumbradas numa perspectiva que toma a prática como referência, a lógica da racionalidade prática alternativa para o enfrentamento do real e das complexidades neles existentes, favorecendo uma prática pedagógica coerente, pela superação da relação de mão única entre o conhecimento pedagógico e a práxis através da pesquisa e reflexão sobre esta, garantindo ao professor se apropriar de conhecimentos.

1.2 O INÍCIO DO PERCURSO: TECENDO CAMINHOS

Problematizando o objeto desta investigação, considerando as pesquisas existentes e que pudessem contribuir para a construção deste estudo, realizou-se uma busca no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), em março de 2017, tendo como categorias empíricas: *educação profissional; identidade profissional e formação do enfermeiro docente*.

Inicialmente, pesquisou-se cada categoria elencada acima, tendo como base o período de 2013 a 2016. Posteriormente, foi refinada a busca pela área de conhecimento *Educação*, e, em última instância, acrescentaram-se, de forma conjunta, as categorias, aplicando, também, o filtro para a referida área.

Ao pesquisar as categorias separadamente, obtiveram-se resultados de grande amplitude. No entanto, após o refinamento por área, tais resultados, descritos abaixo, reduziram significativamente. Inicialmente, apareceram 1.197 pesquisas relacionadas à categoria empírica *identidade profissional*, reduzindo para 46 após o filtro. Para o descritor *educação profissional*, totalizaram 2.908, reduzindo para 176 estudos após o filtro. Curioso fato aconteceu ao investigar a categoria *formação do enfermeiro docente*, no qual o banco evidenciou apenas três trabalhos. Todavia, após o refinamento, apenas constou um único estudo pertencente à Enfermagem enquanto área do conhecimento.

Posteriormente, as categorias foram pesquisadas em conjunto, totalizando 926.030 estudos, sendo o quantitativo de pesquisas truncadas filtradas por área de conhecimento (996). Após a análise da leitura individual de cada estudo, constatou-se que nem todos os trabalhos apresentavam conjuntamente as três categorias, assim, o número de pesquisas reduziu para oito. Vale ressaltar que seis desses oito se aproximaram do nosso objeto de pesquisa, ainda que se valendo de outros tipos de profissionais (odontólogos, pedagogos, entre outros) como

colaboradores. Dessa forma, apenas dois trabalhos apresentaram, de fato, aproximação com o objeto e os objetivos desta investigação.

Nessa perspectiva, destacam-se a dissertação de Suelen do Carmo dos Anjos Scarabotto, intitulada *A prática docente do enfermeiro na educação profissional técnica em nível médio*, e a de Maria Jacinta Gomes Braga, *Ser professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente*, defendidas em 2013.

Para ambas, a educação é um processo complexo e, a fim de ser vivenciada com qualidade, o papel do professor é essencial. Para tanto, este precisa ter uma formação adequada e crítica da realidade. Nesse sentido, frente à conjuntura apresentada em relação à Educação, percebe-se a necessidade de se repensar a formação dos docentes no contexto das instituições de ensino, uma vez que elas possuem um importante papel social na construção do conhecimento.

A função do docente frente a esta situação é desafiadora, visto que esse profissional tem a responsabilidade de formar outros profissionais para atuarem nos diversos setores da saúde, com excelência. Porém, muitas vezes, este enfermeiro possui lacunas em relação às dimensões e práticas pedagógicas. Nesse contexto, Scarabotto (2013, p. 15) afirma:

A educação profissional técnica na área de enfermagem forma técnicos, os quais precisam proporcionar um cuidado humanizado e qualificado na área de saúde, por meio de uma atuação que vá além de cuidados clínicos tecnicistas. Estes profissionais precisam saber intervir no processo do cuidado com visão holística do paciente, o que só é possível por meio de habilidades de compreensão da comunicação que ultrapasse a verbalização do paciente, e que considere as expressões, gestos, valores e sentimentos dos mesmos.

A educação profissional, desde as suas origens, em 1809, sempre foi reservada às classes menos favorecidas, estabelecendo-se nítida distinção entre aqueles que detinham o saber e aqueles que executavam as tarefas manuais. Em tempos mais recentes, as empresas passaram a exigir funcionários com mais qualificação, com destreza manual agregada às competências de inovação, criatividade e autonomia na tomada de decisão. Exigem-se desses profissionais níveis de educação e qualificação que atendam à estrutura e aos avanços relativos aos equipamentos e instalações complexas, ou seja, pessoas com perfis capazes de atender as grandes mudanças do sistema, mantendo-se sempre atualizadas (KOBAYASHI; LEITE, 2004).

Nesse entendimento, o enfermeiro professor é o elemento fundamental no ensino de Enfermagem, ou seja, ele é a peça-chave na configuração de novos perfis. O papel do enfermeiro é primordial para a formação de recursos humanos, sendo assim, o seu peso se fortalece ancorado na complexa tarefa de ensinar os profissionais que cuidam da saúde da população (EBISUI, 2004).

Por sua vez, os cuidados de enfermagem prestados à saúde da população, em sua maioria, são desenvolvidos por pessoal de nível médio. Desta forma, cabe aos enfermeiros proporcionar um ensino de qualidade, diminuindo os riscos da população atendida e melhorando a qualidade da assistência, corroborando, também, com um ensino profissionalizante de Enfermagem menos tecnicista, a fim de formar um profissional mais crítico, reflexivo, criativo e humano.

A docência na educação profissional compreende um saber específico, ou seja, o conteúdo capaz de instrumentalizar para o exercício de uma profissão. Assim, a formação do docente deve garantir a articulação de saberes técnicos específicos das áreas distintas, saberes didáticos do pesquisador (MANFREDI, 2002).

Segundo o referido autor, a estes saberes específicos devem ser incorporados saberes relacionados ao funcionamento da sociedade e das relações entre trabalho, cultura, ciência e Estado, às políticas públicas, especialmente as de educação profissional, e ao desenvolvimento local e às inovações.

O enfermeiro envolvido com a docência deve planejar sua ação para alcançar os objetivos propostos pela educação profissional, desenvolvendo um currículo integrado, flexível e interdisciplinar, preparando o aluno para se inserir no mercado de trabalho (FROZONI, 2013).

Em contrapartida com a autora supracitada, muitos professores não se reconhecem como docentes, mas como técnicos (engenheiros, biólogos, químicos, enfermeiro). Isso evidencia uma resistência muito forte aos apelos, por uma ação fundada nas contribuições da pedagogia. Parece estar impregnada entre os professores a concepção de que a formação profissional deve servir aos interesses do mercado (FARIAS; CASAGRANDE, 2004).

Nota-se o quanto professores vindos das diversas áreas do conhecimento não refletem sobre o que é ser docente e acabam por utilizar como referencial teórico para as atividades acadêmicas o conhecimento prático, o aprendizado por meio de erros e acertos, das experiências e valores individuais construídos no coletivo das interações interpessoais para

delimitarem o objetivo e escolherem seus caminhos (BRAGA, 2013). Acerca disso, a autora pontua:

Nesta direção, há de se ponderar que é necessário investir na dimensão pedagógica da docência, tanto em disciplinas específicas de didática nos Cursos de Graduação em Enfermagem, quanto na formação continuada dos professores do curso. Este investimento deverá envolver empenhos pessoal (dos docentes) e institucional, para que se alcance um resultado positivo (BRAGA, 2013, p. 131).

Segundo Nóvoa (1992), a formação profissional docente ocorre por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática pedagógica e de reconstrução permanente de sua identidade pessoal. Dessa forma, ao investir na formação e no desenvolvimento profissional do docente, poderá ocorrer um fortalecimento do professor do ponto de vista identitário, já que o desenvolvimento da identidade está no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como um processo evolutivo e interpretativo de si mesmo enquanto indivíduo enquadrado em determinado contexto (MARCELO, 2009).

Gatti (1996) declara que a identidade traduz o modo do indivíduo estar no mundo, afetando suas perspectivas quanto à sua formação e sua atuação profissional. Junto à identidade, estão as motivações, os interesses, as expectativas, as atitudes que definem o modo de ser do mesmo. Por esse motivo, a identidade deve então ser levada em conta para se entender os processos de formação e de profissionalização do docente.

Dessa forma, por estar o professor em contato direto com os indivíduos, num processo contínuo, acaba construindo e reconstruindo a sua própria identidade, sendo que esse processo tem início no decorrer de sua formação (FURLANETTO; ARRUDA, 2012).

Nesse contexto, trata-se de uma pesquisa-formação do tipo colaborativa, de caráter qualitativo, com lógica indutiva, fundamentada na vertente filosófica da hermenêutica. Os sujeitos colaboradores são os enfermeiros docentes do CEEP em Saúde Tancredo Neves do município de Senhor do Bonfim/BA. Logo, estabeleceu-se um diálogo com esses professores, a partir dos seguintes conceitos: *formação do enfermeiro docente, identidade profissional e educação profissional*.

Para tanto, o método utilizado foi a Narrativa (Auto) Biográfica, uma vez que se almejava compreender como se dava o processo de formação docente partindo das reflexões acerca das experiências vividas nos espaços de vida e formação cotidiana desses sujeitos.

Nesse enquadramento, Josso (2004) nos leva a refletir sobre a relevância dessas experiências, afirmando:

Essas ‘experiências’ são ‘significativas’ em relação ao questionamento que orienta a construção da narrativa, a saber: o que é a minha formação? Como me formei? Neste sentido, não se esgotam o conjunto das ‘experiências’ que evocamos a propósito da nossa vida. Mas para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades (JOSSO, 2004, p.47).

Assim sendo, tomam-se como base os princípios da hermenêutica, visto que estes caracterizam a vida, o humano e suas diferentes formas de expressão, ao explicitar territórios, de vida individual e social, através das experiências vividas e narradas pelos sujeitos.

Diante de tal problemática e das inúmeras possibilidades apresentadas, surgem as seguintes questões norteadoras: Como profissionais enfermeiros, formados em uma área predominantemente técnica, se tornam docentes? Como essa identidade implica no professor que ele é? Quais são as necessidades apontadas pelo enfermeiro, na sua prática docente, para a educação profissional?

Define-se, portanto, como objetivo geral: compreender as implicações da identidade profissional constituída na formação do enfermeiro para ação docente atuante na educação profissional do Centro Estadual de Educação Profissional/CEEP, em Saúde Tancredo Neves, de Senhor do Bonfim-BA.

Com o intuito de responder ao objetivo central, foram delineados alguns objetivos específicos, a saber: compreender o processo de construção identitária docente dos enfermeiros que atuam na educação profissional técnica de nível médio; compreender a implicação da formação do enfermeiro para a docência na escola de educação profissional técnica de nível médio e promover formação para o enfermeiro professor no que se refere a práticas de ensino, seja na área pedagógica, seja na área específica, contribuindo, assim, para a (re) construção da identidade profissional docente.

Sugere-se que o aprofundamento da temática *Formação do professor enfermeiro para atuar na educação profissional* seja objeto de pesquisas que procurem ampliar o entendimento desta questão, situando-a no âmbito geral das políticas públicas educacionais.

A relevância social, política e científica deste estudo encontra-se no papel fundamental das universidades públicas brasileiras, na formação docente: (re)construção de conhecimentos sobre a perspectiva de quem está inserido no cotidiano escolar, a fim de que possa ser integrado à formação básica e continuada de professores e desenvolvimento de competências

para lidar com a docência, possibilitando práticas pedagógicas através da pesquisa e reflexão. Além disso, há o fato de ser imprescindível a formação docente do enfermeiro e a influência que esta exerce na sua prática pedagógica, principalmente num momento de mudanças de paradigmas na educação. A partir daí, esta investigação contribui para produzir uma reflexão, oferecendo subsídios para a prática pedagógica dos enfermeiros docentes.

Esta pesquisa está sustentada por um entrelaçamento teórico, o qual fornece um arcabouço, que permite construir uma teia epistemológica, a partir de distintos autores que discutem a *educação profissional, a formação docente e a identidade profissional* - categorias teóricas eleitas para fundamentar esta produção.

A partir desta apresentação inicial do objeto de pesquisa, dos objetivos e da sua relevância social e política, bem como das inquietações pessoais que justificam o interesse pela temática, enumeram-se, de forma sintética, os capítulos que integram esta dissertação. O estudo está estruturado em seis capítulos, os quais elucidam a problematização norteadora, com embasamento teórico capaz de subsidiar e facilitar a reflexão acerca da problemática apresentada a partir da compreensão da realidade.

No primeiro capítulo, apresenta-se, na seção intitulada *Introdução*, uma discussão sobre as implicações da identidade profissional constituída na formação do enfermeiro docente atuante na educação profissional.

No segundo capítulo, *Pressupostos Teóricos*, apresenta-se a discussão sobre as categorias teóricas que dão sustentação ao estudo e que emergem substancialmente no decorrer do capítulo. São abordadas aqui as seguintes categorias: *identidade profissional, educação profissional e formação do enfermeiro docente*.

Objetivando enriquecer as discussões entre as categorias, considerando que estão imbricadas e que sua compreensão é essencial ao desenvolvimento da pesquisa, recorri à Oguisso (1997); Manfredi (2002); Santos (2005); Frigotto (2005); Machado (2008) e Kuenzer (2010), para entender sobre educação profissional. Para a discussão da formação docente, me respaldei em Nóvoa e Finger (1988); Nóvoa (1992, 2008, 2009); Pimenta (2000); Guimarães (2004); Josso (2004); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Imbernón (2011) e Tardif (2014). Embasando as discussões sobre identidade profissional, lançamos mão dos estudos realizados por Gatti (1996, 2007); Josso (2004); Ebisui (2004); Dubar (2005); Furlanetto e Arruda (2012); Hall (2014), dentre outros.

Trajetória metodológica constitui o terceiro capítulo e caracteriza-se por apresentar os aspectos metodológicos que embasaram a pesquisa e as trajetórias realizadas para o seu

cumprimento. Nesse momento, é abordada a imersão no campo de investigação, a aproximação com os colaboradores e os dispositivos para a construção dos dados (aplicação da entrevista narrativa e a técnica *Opção de Valores*), a descrição do suporte utilizado nos momentos de análise e discussão dos dados, além da proposta de intervenção construída, colaborativamente, a partir das demandas levantadas pelos participantes.

O quarto capítulo, intitulado *Identidade Profissional Docente: processo de constituição do professor enfermeiro* é de natureza empírica, contudo, embasado teoricamente, assim, encontra-se subdividido em quatro seções. A primeira seção – *Caracterização dos sujeitos* – apresenta, a partir das entrevistas narrativas, a caracterização do perfil dos docentes enfermeiros que atuam no Centro de Formação em Educação Profissional. A segunda seção – *Porque me tornei professor: trajetórias* – discute os resultados construídos, destacando as trajetórias como influência significativa na escolha da docência. A terceira seção, que recebe o título *Construção do ser professor: os caminhos*, explicita acerca da entrada e trajetória formativa na profissão docente, ao passo que discute, também, aspectos da formação pedagógica e seus reflexos na docência. A última e quarta seção – *As vozes dos professores enfermeiros: atuação na Educação Profissional* – traz as perspectivas, potencialidades e desafios no exercício docente do ensino profissionalizante.

A *Proposta de Formação Docente: uma construção coletiva*, intitulada *Formação pedagógica para enfermagem no contexto da educação profissional*, denota acerca da descrição de uma proposta de intervenção, que será desenvolvida *in lócu*, ao longo dos onze meses posteriores à defesa da dissertação, constituindo-se no produto resultante da pesquisa.

Em *Considerações Circunstanciais*, são apresentadas as considerações finais do estudo, algumas possibilidades para a sua continuidade e o desenvolvimento de novas propostas de pesquisas.

Espera-se, portanto, que este texto proporcione ao leitor a compreensão da problemática estudada, a partir do conhecimento sobre a identidade profissional dos enfermeiros docentes que atuam na educação profissional, ampliando a visão sobre o ponto de vista da formação do enfermeiro para ação docente.

Esta pesquisa se corporifica em distintos materiais e dispositivos metodológicos, apresentando diferentes nuances e relevos, e carregando consigo uma escrita com vários tons e texturas. Boa leitura!

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

“Considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.”

(Pascal)

2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA EM ENFERMAGEM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A temática referente à educação profissional tem sido amplamente discutida por diversos setores da sociedade, principalmente com relação à qualificação profissional, devido ao aumento da demanda e necessidade da sociedade. Por sua vez, a carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país.

Essa modalidade educacional contempla processos educativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas de fundamental importância para o desenvolvimento nacional e o atendimento de demandas sociais e regionais, o que requer o provimento de quadros de formadores com padrões de qualificação adequados à atual complexidade do mundo do trabalho (MACHADO, 2008).

Assim sendo, educação profissional, segundo Manfredi (2002), pode ser conceituada como um conjunto de políticas, programas e ações de educação, independente do nível e de sua relação com a escolaridade, cujo princípio e objetivo são a formação para o trabalho em todas as suas formas. Nessa perspectiva, pode ser abarcada em três níveis: a educação profissional de nível básico; a de nível técnico e a de nível tecnológico.

Nesse ponto, Machado (2008) relata que, no Brasil, incluem-se na educação profissional: os programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; o ensino técnico nas formas concomitante, subsequente e integrado ao ensino médio⁶; as variantes da formação inicial e continuada e do ensino técnico, quando ministrada de forma articulada com a educação de jovens e adultos; a graduação tecnológica.

Importante considerar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, e o Decreto Federal 2.208/97 instituíram a base para a reforma do ensino

⁶ A Educação Profissional Técnica historicamente foi oferecida em três modalidades: Integrada – quando é ofertada simultaneamente com o ensino médio, em uma única escola, devendo ter uma proposta curricular de educação integrada; Concomitante – quando é oferecida simultaneamente com o ensino médio em escolas distintas, sem, necessariamente haver uma integração curricular; Subsequente – quando é oferecida após a conclusão do ensino médio.

profissionalizante (MANFREDI, 2002). A Lei nº 9.394/96 explicita no Capítulo III sobre a Educação Profissional e no artigo 39º que: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida”.

O Decreto Federal 2.208/97, no seu artigo 2º, diz que a educação profissional será desenvolvida “em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias da educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho”. No artigo 5º, do referido decreto, especifica-se acerca do nível técnico o seguinte:

Destina-se aos matriculados ou egressos do ensino médio. Terá estrutura organizativa e curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial a ele. No entanto, só será concedido o diploma de técnico àqueles que concluírem o ensino médio (BRASIL, 1997, p.2).

Mais especificamente, em se tratando da determinação legal da educação profissional técnica de nível médio, convém mencionar a Resolução nº 06, de 20/09/2012, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. No que concerne à finalidade do referido curso, o artigo 5º afirma que busca, “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócios históricos e culturais” (BRASIL, 2012, p.2). Mais adiante, no artigo 6º, detalha acerca dos seus princípios, destacando-se abaixo os principais:

- I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

XIV - flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, nos termos dos respectivos projetos político-pedagógicos;

XV - identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais;

XVII - respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 2012, p.2-3).

A concepção de educação profissional permite pensar a formação do estudante, jovem e/ou trabalhador, como pessoa humana, trabalhador/a e sujeito de direitos. A integração da educação básica com a educação profissional é uma necessidade permanente, seja como forma de humanizar o currículo, seja como base científica da tecnologia ou ainda, enquanto configuração de reintroduzir o trabalho no ensino médio.

Neste processo, é relevante destacar também a Resolução Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 015/2001, do estado da Bahia, que “Fixa as normas complementares para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico no Sistema Estadual de Ensino”, e, nesse sentido, trata de imediato, em seu artigo 1º, dos objetivos da referida modalidade educacional, sendo eles:

I. promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos, valores e habilidades gerais e específicas para o exercício da vida produtiva e social;

II. proporcionar a formação de profissionais com escolaridade correspondente ao nível médio, aptos a exercerem atividades gerais e específicas no trabalho;

III. especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos Tecnológicos (BAHIA, 2001, p.1).

Assim sendo, Moura (2007) descreve alguns eixos norteadores para a educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, sendo eles: homens e mulheres enquanto sujeitos histórico-sociais; trabalho e a pesquisa como princípio educativo; a realidade concreta enquanto uma totalidade, síntese das múltiplas relações; a interdisciplinaridade, contextualização, e a flexibilidade.

O Ensino Médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as dimensões da vida. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias, geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica (FRIGOTTO, 2005).

Importa, assim, habilitar os adolescentes, jovens e adultos para o exercício autônomo e crítico no âmbito da sua profissão sem esgotá-la em si mesma. A formação de sujeitos coletivos, comprometidos com um tipo de desenvolvimento socioeconômico, local, regional ou global, que contribua para mudanças orientadas à construção de uma sociedade democrática e igualitária.

Nessa perspectiva, é imperativo pensar o trabalho como princípio educativo, não apenas o trabalho como um fim, mas como portador de um conjunto de significados: filosófico, sociológico, prático e pedagógico. O trabalho constrói conhecimentos e saberes, e todo trabalhador é portador deles. Como afirma Frigotto (1985, p. 178): “O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e, sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político.”

Desde sua organização, o processo de trabalho na Enfermagem é configurado pela divisão técnica de tarefas. A prática é parcelada em procedimentos e responsabilidades diferenciadas, cabendo sua execução às diversas categorias na área: auxiliar, o técnico e o enfermeiro. De maneira geral, os enfermeiros ocupam cargo de “mais prestígio”, desempenhando funções administrativas, de ensino, pesquisa, além das funções assistenciais, enquanto as outras categorias são mais utilizadas para prestarem cuidados diretos à população (BAGNATO, 1994).

No Brasil, entre as diversas categorias existentes na Enfermagem, a formação do enfermeiro é pioneira, tendo sido criada, em 1923, a primeira Escola de Enfermagem, no Rio de Janeiro, financiada pela Fundação Rockefeller e sob a orientação de enfermeiras americanas. O interesse centrava-se na formação de pessoal para atuar no combate das endemias e epidemias prevalentes na época. Em 1926, essa escola recebeu o nome de Anna Nery (SANTOS, 2005). Vale salientar que o ensino de enfermeiras no Brasil, de 1949 a 1961, era de nível de segundo grau (ALMEIDA; ROCHA, 1986).

A partir da década de 1950, a saúde pública foi perdendo sua importância e a necessidade, então, era a formação de profissionais de Enfermagem que atuassem principalmente em hospitais, pois as ações passaram a ser individualizadas e com enfoque curativo (NAKAMAE, 1987).

Nesse período, após a proliferação dos cursos, desponta o nível técnico de Enfermagem, constituindo uma proposta governamental de supervisionar instituições com pacientes graves que não eram atendidos, satisfatoriamente, nem por auxiliares, cujo preparo era inadequado, nem por enfermeiros, devido ao seu quantitativo reduzido. Para tanto,

desencadeou-se a regulamentação do curso técnico de Enfermagem em 1965, através de uma solicitação da Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), ao Conselho Federal de Educação (CFE) (NAKAMAE, 1987).

Oguisso (1997) relata que os primeiros cursos técnicos foram criados em 1966, nas escolas de Enfermagem, Anna Nery e Luiza de Marillac, no Rio de Janeiro. Por sua vez, a Lei nº 5.692, de 1971, fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo grau, além da proposta de obrigatoriedade de profissionalização. Nesse sentido, o Curso Técnico de Enfermagem passou a integrar o sistema educacional brasileiro como nível de segundo grau.

Entretanto, esse profissional somente foi reconhecido como tal, apenas em 1986, com a Lei nº 7.498, regulamentada pelo Decreto nº 94.406, de 1987, que dispõe sobre o exercício profissional da Enfermagem (SANTOS, 2005).

Segundo dados do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) (2018), a Enfermagem representa um dos maiores grupos de prestadores de cuidado de saúde no Brasil, totalizando 2.028.555 inscritos. Destaca-se que o total de auxiliares e técnicos de Enfermagem⁷ soma em torno de um 1.500.000, ou seja, representa setenta e seis por cento da força de trabalho em Enfermagem no Brasil.

Por conseguinte, denota-se que os cuidados de enfermagem prestados à saúde da população, em sua maioria, são desenvolvidos por pessoal de nível médio, cabendo, desta forma, aos enfermeiros docentes proporcionar um ensino de qualidade, melhorando, assim, a qualidade da assistência.

Santos e Cassiani (2000) afirmam que muitas adversidades permeiam a formação de profissionais no nível médio de enfermagem, dentre elas destaca-se: manter os professores atualizados; falta de conhecimento dos enfermeiros no processo de ensinar; carência de material didático, audiovisual e laboratório; campo de estágio inadequado; ausência de tempo para passar o conteúdo proposto, para se dedicar mais à docência, além de acúmulo de atividade profissional.

Por sua vez, Lima e Appolinário (2011) declaram que, em sua maioria, os estudantes que buscam o ensino profissionalizante no país, de modo geral, trabalham e estudam. Este dado indica que se trata de trabalhadores-estudantes, ou seja, pessoas que enfrentam

⁷ O técnico de enfermagem tem como responsabilidade prestar assistência ao enfermeiro nas atividades de planejamento e no cuidado de pacientes em estado grave. Além disso, também é seu dever colaborar com o enfermeiro nas tarefas de prevenção e execução de programas de assistência integral à saúde. Enquanto que o auxiliar de enfermagem tem competências mais simples e pode atuar em setores ambulatoriais. Assim como o técnico, o auxiliar pode administrar medicamentos, aplicar vacinas, fazer curativos, realizar higiene de pacientes e até trabalhar com esterilização de material. No entanto, todas as atividades serão realizadas em setores e com pacientes sem complexidade.

dificuldades inerentes a sua condição de vida, cumprindo cotidianamente dupla ou tripla jornada de trabalho.

Este fato agrava-se ainda mais no caso específico da Enfermagem, pelo grande contingente de mulheres inseridas na profissão e pelos afazeres domésticos que ficam sob sua responsabilidade. Acresce-se a isso a constatação de que muitos alunos estão buscando uma profissão com uma idade mais avançada, o que, sem dúvida, também é uma barreira, pois há a necessidade de conciliar família, trabalho e o retorno aos estudos. Todo esse quadro é considerado pelo professor que se envolve com a problemática enfrentada pelo aluno (LIMA; APPOLINÁRIO, 2011).

Por outro lado, em se tratando do enfermeiro docente da educação profissional de nível técnico, a Resolução do Estado da Bahia 015/2001 destaca, no artigo 11º, as condições para a habilitação da docência na modalidade referida:

Os professores graduados com licenciatura plena ou programa especial de formação, em referência ao componente curricular ou área profissional objeto do curso.

§ 1º - Na falta de profissionais de que trata a alínea “b” deste artigo, e obedecida à ordem decrescente de preferência, poderão ser admitidos à docência na Educação Profissional de Nível Técnico:

- a) graduados em áreas afins com comprovada experiência profissional na área do curso ministrado;
 - b) qualificados em curso de formação especial em serviço;
 - c) outros com comprovada experiência profissional na área
- (BAHIA, 2001, p. 4).

Refletindo acerca da assertiva acima, torna-se relevante afirmar que, em se tratando dos professores enfermeiros, a maioria são bacharéis em Enfermagem, logo não possuem licenciatura plena, nem tampouco qualificação em cursos de formação especial. Nesse sentido, Barato (2010) chama atenção que a complementação pedagógica é necessária para aqueles docentes que não passaram por faculdades de Educação. No entanto, também, torna-se importante a complementação laboral, no sentido de que se deve considerar as dinâmicas do aprender no interior das atividades produtivas, as dinâmicas do saber e da elaboração do conhecimento que se estrutura no fazer cotidiano do trabalhador.

Diante destas problemáticas e, em se tratando da docência na educação profissional, torna-se necessário refletir que, sendo o trabalho concebido como princípio orientador da ação educativa, a atividade docente relaciona-se à natureza do aprender a trabalhar. Afinal, o princípio pedagógico é o afazer no qual os professores veem o saber no trabalho. Portanto, “é

preciso pensar em uma formação profissional voltada para o saber no e do trabalho” (BARATO, 2010, p.202).

“Ao pensarmos sobre a prática do auxiliar e técnico de Enfermagem, devemos considerar a questão da educação na medida em que esses profissionais são capazes de intervir no contexto social por meio do enfrentamento dos problemas de saúde da população” (LIMA; APPOLINÁRIO, 2011, p.311). Assim, é necessário tornar o ensino médio de Enfermagem menos tecnicista, a fim de formar um profissional mais crítico, criativo e humano.

Para tanto, os professores enfermeiros deverão assumir uma atitude avaliativa, crítica e reflexiva da prática, orientados pela responsabilidade social, ambos guiados por uma atitude problematizadora da realidade e do conhecimento, sendo o docente o mediador do processo de aprendizagem do aluno e como tal deve orientar a construção do conhecimento, traçar os caminhos metodológicos e corrigir rumos para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE: TESSITURAS E SENTIDOS

O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem. A intervenção pedagógica é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida (NÓVOA, 2008).

A educação em nossos dias, ainda, continua apresentando ações preocupantes. E com isso, o educador não tem buscado melhorias, mantendo seus velhos métodos, aplicando os conteúdos em sala de aula da mesma forma que aprendeu. Nesse sentido, é importante repensar os programas de formação de professores que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais. A formação precisa ser reestruturada como um todo, baseada na sua práxis, construída dentro da profissão, abrangendo as dimensões da formação inicial e continuada. Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 37) traz uma reflexão que expressa o olhar epistemológico proposto nesta pesquisa:

[...] insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão.

Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente.

Pensando nessa ótica, que perpassa a formação dos professores, é oportuno discutir a formação docente trazendo para o centro da discussão a sua experiência, o seu cotidiano de trabalho, ampliando a perspectiva de pensar essa formação por outro ângulo, trazendo a vida dos sujeitos para o âmago do tornar-se professor. A sua subjetividade, as suas perspectivas de trabalho e de concepção de identidade entrelaçam-se nesse entendimento da formação docente, enredando os fios que constituem, especificamente, o enfermeiro professor.

2.2.1 A profissionalização docente: um desafio paradigmático

A docência é uma das profissões mais antigas da humanidade. Indiferentemente do período histórico, a sua importância social nunca foi posta seriamente em questão. Ao lado das políticas e das condições de trabalho, há muitos fatores históricos que construíram e ainda constroem a imagem e o profissionalismo docente (LENGERT, 2011).

Profissão, segundo o Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis (1998) é o ato ou efeito de professar. Tem como sinônimos: ocupação, ofício, meio de vida, emprego, *mister* ou atividade que requer conhecimentos especiais e, geralmente preparação longa e intensiva. Imbernón (2011) complementa que o conceito de profissão é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional.

Ser um profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle (SCHÖN, 1992,1998 apud IMBERNÓN, 2011, p.26).

Segundo Nóvoa (1992), a autonomia dos profissionais, o conhecimento técnico, o controle da profissão sobre remunerações desfrutadas e a ética do trabalho são características que definem uma profissão. Ser um profissional da educação significa participar na transformação das pessoas, menos dependentes do poder econômico, político e social.

Em contrapartida, os professores continuam como semiprofissionais, respondendo às demandas e às necessidades de outras áreas, responsáveis pela educação e formação de outros profissionais, sem a autoridade de definir sua própria esfera de ação e os parâmetros que lhe confirmam a profissionalidade (LENGERT, 2011).

Nesse aspecto, a trajetória da profissionalização docente tem sido bastante longa e difícil. No decorrer da história, a figura do professor foi descrita de várias formas, considerando os fatores políticos, econômicos e sociais. Assim, a profissionalização docente foi, pouco a pouco, transformada. Moreira e Oguisso (2005, p.26) ressaltam que “seu significado é dinâmico, devendo ser entendido como um processo em permanente construção semântica, com mudanças contínuas que evoluem de acordo com as exigências de cada época”.

De acordo com Nóvoa (2008), são dois os fatores de gênese profissional dos professores que os influenciam até hoje: a relação do professor ao saber, elaborados por teóricos e especialistas, sem a participação do professor; e a influência de crenças e atitudes morais e religiosas na elaboração das normas e dos valores da profissão. Nessa perspectiva, para o autor, são três os fatores históricos que contribuem significativamente para a consolidação da imagem social de que desfruta a profissão docente na atualidade: a estatização do ensino; a criação da Escola Normal e a fundação do movimento associativo.

A partir de 1930, parece instaurar-se um processo de desprofissionalização e de proletarização dos professores. A ditadura brasileira adota uma política de desvalorização da instrução e do magistério. Para acentuar ainda mais desprofissionalização, a LDB de 1972 tira do docente o argumento de suas especialidades em questões de educação. Outros elementos históricos, também, contribuem para o desprestígio dos professores: a expansão escolar; o aumento do número de professores; a feminização da profissão; o idealismo; a vocação, entre outros (LENGERT, 2011). Guimarães (2004) acresce ainda outros fatores, tais como a proletarização; questões de poder, que as várias áreas de conhecimento, diferentemente, detêm; falta de um sistema e de tradição na formação, além de um contingente de professores sem formação, acrescido da ausência de uma cultura profissional entre o professorado.

Entretanto, a docência pressupõe uma profissão – a de professor – e torna necessária a profissionalidade, que é definida como sendo um conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor. Atrelada à questão da profissionalidade, encontram-se as concepções de profissionalização e profissionalismo. A primeira se refere ao processo no qual se insere a profissionalidade e se adquirem as capacidades necessárias para o exercício profissional. Já o profissionalismo refere-se ao desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor, além do comportamento ético e político (FERREIRA, 2014). Considerando esses conceitos, o duplo aspecto da profissionalização, interno (profissionalidade) e externo (profissionismo), é um

processo dialético de construção de uma identidade social (RAMALHO, NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

A profissionalização pode ser definida como uma tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como de formação para o magistério (TARDIF, 2014). É uma construção que exige o desenvolvimento de alguns requisitos: o domínio de um saber especializado adquirido através de uma formação profissional estruturada; uma identidade e um sentimento de pertença em relação ao grupo profissional, e o domínio de um código deontológico que determina e regula um conjunto de deveres e responsabilidades profissionais. Segundo Imbernón (2011, p.25), a profissionalização é entendida como:

O desenvolvimento sistemático da profissão, fundamentada na prática e na mobilização/atualização de conhecimentos especializados e no aperfeiçoamento das competências para a atividade profissional. É um processo não apenas de racionalidade de conhecimentos, e sim de crescimento na perspectiva do desenvolvimento profissional. [...] é um processo socializador de construção das características da profissão, fundamentada em valores de cooperação entre os indivíduos e o progresso social.

Nessa visão, o desenvolvimento profissional é o resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como da organização do processo de ensino e aprendizagem (NÓVOA, 2008). A profissionalização refere-se aos processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional e construção da identidade profissional.

Todavia, sabe-se que o desenvolvimento de competências tem sido um caminho apontado para a mudança no âmbito da formação de professores, mas o que se tem visto, atualmente, é um modelo de formação no qual a ênfase das competências está nas questões técnicas. Assim, tem-se um processo de diplomação, de certificação de competências “técnicas”, não tendo, assim, um conjunto básico de requisitos necessários à formação, à construção da identidade profissional e ao desenvolvimento da profissionalização (FERREIRA et al, 2014; RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2004). Desse ponto de vista, Perrenoud (1993, p.184, apud GUIMARÃES, 2004) afirma que a profissionalização do professor vai além da formação e da qualificação profissional, uma vez que os conflitos, a diversidade das situações e a heterogeneidade do alunado exigem do professor,

acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros. É, pois, ser mais do que numa atividade de execução, capaz de autonomia e responsabilidade (GUIMARÃES, 2004, p.39-40).

Desse modo, torna-se necessário que a formação adote uma racionalidade prática, articulada com os contextos de trabalho, baseada numa atividade reflexiva, na qual a escola seja o *locus* privilegiado de formação do professor. Assim, a formação inicial pode ser desencadeadora para a profissionalização.

A maneira como o professor é formado influencia na profissão, na identidade e no processo de profissionalização. Muitas vezes, as políticas públicas brasileiras de formação não formam professores, mas forjam identidades docentes através da certificação de competências que enfraquece o processo de profissionalização docente (FERREIRA, 2014). Sob esse viés, segundo Menezes e Rios (2015, p. 49), o processo de formação é,

[...] um fator determinante para a condição de valorização e de profissionalização da docência. Quando o processo formativo fica, institucionalmente, negado, o que está em jogo, para além da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, é o valor ético e político da profissão docente, e no caso específico, o valor do conhecimento produzido no campo da Educação Profissional Técnica.

Referenciando o último capítulo de Nóvoa (2008), encontram-se algumas sugestões úteis no processo de profissionalização docente, no qual o professor deve: 1) ficar mais na escola; 2) gerenciar a sua profissão; 3) articular escolas e universidades, a fim de integrar a teoria com a prática; 4) renovar os sindicatos, reforçando o poder interno às escolas; 5) participar da elaboração dos conteúdos e das técnicas de ensino; 6) motivar-se para modificar o conjunto de normas e valores da profissão; 7) mudar a ideia de que todos os professores são iguais, estabelecendo benefícios por mérito e qualidade. Torna-se necessário nesse processo, a alteração da imagem e autoimagem, além de uma qualificação acompanhada de um ganho progressivo de autonomia.

No sentido tradicional, como explica Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), a profissionalização é mais do que qualificação ou competência, é uma questão de poder, de autonomia face à sociedade; de jurisdição face aos outros grupos profissionais. Assim, o “professor constrói saberes, competências, não para uma autonomia individualista, ou para um poder autoritário, mas para educar segundo perspectivas de socialização, de favorecer a inclusão pelo saber” (RAMALHO, NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p.39).

“O aspecto mais visível da profissionalidade docente são os saberes profissionais e, mais especificamente, os saberes disciplinares. Assim, abordar a formação do professor na perspectiva da profissão leva-nos, necessariamente, a discutir esses saberes” (GUIMARÃES, 2004, p. 48). Segundo esse autor, estes saberes são temporais, plurais e compostos, personalizados e trazem as marcas do humano. Tais características devem ser levadas em conta nos estudos sobre o saber docente, ou seja, analisar como são produzidos, incorporados e utilizados.

Somente da posse de uma atitude reflexiva, os docentes podem assumir o controle de sua profissão, tornando-se protagonistas do processo de profissionalização. É a força desse processo e do compromisso revelado com a docência que faz emergir a profissionalização, pois o professor tem a potencialidade de desvelar-se, não por meio de uma racionalidade que defina um modo estereotipado da docência, mas pela sua condição humana de ser sujeito produtor de sua própria subjetividade e de dar sentidos à experiência do vivido (MENEZES; RIOS, 2015).

Desse modo, urge conhecer as possibilidades e necessidades dos professores em relação a seu trabalho para um diálogo construtivo que lhe possibilite compreender a profissionalização como tomada de consciência para serem eles os construtores da sua identidade profissional. Afinal, a profissionalização precisa centrar-se no que pode constituí-la na sua singularidade, e não apenas, na comparação com outras profissões.

2.2.2 Formação do enfermeiro para a docência

O conceito de formação identifica-se com a ideia de percurso, processo, trajetórias de vida pessoal e profissional. Por isso, a formação não se conclui, ela é permanente. Por sua vez, é correto afirmar que a constituição da formação docente se dá por meio do exercício da docência; através de pesquisas articuladas ao campo educacional e de programas de formação continuada. Necessário compreender, então, que a formação é um processo contínuo, e que o ambiente escolar precisa ser valorizado como espaço para aprendizagem da docência.

Nesse sentido, a formação assemelha-se a um processo de socialização no qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos, que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida. “A formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a

forma que damos a nossa vida se assemelha ao que alguns chamam de identidade” (DOMINICÉ, 1988, p.61).

Por sua vez, o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos à sua profissão e dela oriundos. Portanto, a formação desses profissionais deveria basear-se, em boa parte, nesses conhecimentos. No entanto, ainda é dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino, nem com as realidades cotidianas do ofício de professor (TARDIF, 2014). Nesse sentido, ninguém se forma no vazio.

Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens [...]. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação (NÓVOA, 2008, p.115).

Assim, a formação deve relacionar-se com a realidade do trabalho docente diário e com os contextos concretos de exercício da função docente para que, dessa forma, a prática profissional seja um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários (TARDIF, 2014).

Enquanto profissionais, os professores são considerados práticos reflexivos que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. [...] exige, portanto, que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores. Nessa perspectiva, os saberes transmitidos pelas instituições de formação devem ser concebidos, e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas (TARDIF, 2014, p. 286).

No tocante à formação contínua, os professores não são mais considerados alunos, mas parceiros e atores de sua própria formação, definida em sua própria linguagem e em função de seus objetivos. Vista dessa maneira, visualizam-se novos dispositivos de formação, aos quais também podem ser combinadas práticas de pesquisa: formação no ambiente de trabalho, formação concebida como pesquisa-ação, doutorado profissional, ou seja, processo formativo voltado para as necessidades e situações vivenciadas através da práxis (TARDIF, 2014).

Segundo Menezes e Rios (2015, p.43), “A formação continuada docente perpassa o exercício diário de ressignificação da identidade, dos saberes e valores que contornam a

profissão docente, marcada pelo encontro entre pessoas, pelo desenvolvimento de experiências e pela compreensão do fazer docente”.

Importante destacar que Nóvoa (1988) sistematiza alguns princípios que servem de referência para qualquer projeto de formação de adultos. Assim sendo, são eles: o sujeito é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional; a formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber, do saber-fazer e do saber-ser; a formação é sempre um processo de mudança institucional, devendo por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos trabalham; formar é trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas; devem-se desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação.

Nessa discussão, torna-se relevante destacar que Pineau (1988, p.67) traz o conceito de autoformação “enquanto dupla apropriação do poder de formação – é tomar este poder – tornar-se sujeito, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo”. Para ele, os vetores dominantes da formação de adultos consistem na reflexividade crítica e na consciência contextualizada.

Pineau (2000) discute a autoformação como um processo tripolar, pilotado por três pólos principais: por si (autoformação), pelos outros (heteroformação) e pelas coisas (ecoformação) e, por outro lado, diferentes níveis de interação pessoa – meio ambiente: prática, simbólica e epistêmica. Então, torna-se necessário desenvolver uma abordagem transdisciplinar, transcultural e transpessoal de formação.

Nessa perspectiva, toda formação é autoformação. Na essência, tudo é autoformativo. Consiste num movimento que o sujeito faz de forma individual, autônoma, porém interdependente, na medida em que ele depende do meio para ser tocado. Por sua vez, as experiências são formativas. E, somente há experiência na imersão, na vivência. Necessário considerar a individualidade; a dimensão do coletivo no afetamento mútuo e a criação de condições favoráveis para que a autoformação seja mais qualificada. A experiência formadora, segundo Josso (2004, p.39) é,

uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

Assim sendo, é importante estimular, junto aos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de formação experiencial e momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. Desse modo, torna-se essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor (NÓVOA, 2009).

Portanto, trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único, que compreende a inicial e a contínua. Nesse sentido, a formação envolve um duplo processo: a formação experiencial dos professores, baseado na reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, é importante pensar a escola como espaço de trabalho e formação, propiciando à constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial (PIMENTA, 1998).

A formação de professores necessita ser construída dentro da profissão. A articulação da teoria com a prática, da universidade à escola, precisa permear a formação docente, a fim de construir a identidade profissional.

A formação docente no Brasil é uma questão que sempre esteve nas discussões acadêmicas como um dos graves problemas da educação no país. As propostas e iniciativas que foram desenvolvidas têm sido caracterizadas por improvisações. A realidade histórica comprova que, para o exercício do magistério no Brasil, não tem sido exigida a formação necessária conforme prevê a legislação e, na Educação Profissional, essa realidade não tem sido diferente. Diferentemente do professor do ensino de nível médio, cuja formação pedagógica deve ser desenvolvida no curso de Licenciatura, o professor enfermeiro de educação profissional, embora quase sempre possua titulação que vai além da graduação, nem sempre tem aproximação com as abordagens ou concepções de ensino e aprendizagem que o habilitem a exercer a docência com a mesma eficiência com que exerce sua profissão de origem.

Não se nota uma preocupação em relação à atuação na área da docência, que vem se ampliando enquanto campo de trabalho para o profissional egresso, o que é evidenciado pelo aumento do número de escolas de nível técnico em enfermagem no Brasil (JÚNIOR, 2008).

Para atender as demandas criadas pela formação de auxiliares e técnicos, foi criado o Curso de Licenciatura de Enfermagem em 1968, através do parecer C.F.E. nº 837/68, que deu origem à Portaria Ministerial nº13, do Ministério de Educação e Cultura, de 10 de janeiro de 1969, publicada no Diário Oficial da União, instituindo a licenciatura em Enfermagem para a formação pedagógica do enfermeiro e o direito ao registro definitivo como professor das

disciplinas e atividades relacionadas à enfermagem (curso técnico e auxiliar de enfermagem), higiene e dos programas de saúde em nível de primeiro e segundo grau.

Relevante destacar também a Resolução CNE/CES nº 3, de 07 de novembro de 2001, que “Institui as diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem”. Por essa resolução, o Curso de Graduação em Enfermagem preconiza o perfil profissional do acadêmico: um enfermeiro com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Elenca também o enfermeiro com licenciatura em enfermagem, capacitado para atuar na educação básica e na educação profissional de enfermagem (BRASIL, 2001).

Assim, o Curso de Licenciatura em Enfermagem assume uma grande importância na formação de profissionais que passaram a atuar na formação e qualificação de outros trabalhadores da área, como os auxiliares e técnicos de enfermagem (SGARBI, 2015).

A formação do enfermeiro na modalidade do Bacharelado visa ao preparo do profissional para atuação nas áreas específicas da saúde. Por sua vez, a Licenciatura em Enfermagem é uma formação concomitante à graduação, com vistas ao preparo para docência em curso de nível médio e profissionalizante.

O Curso de graduação em Enfermagem pode ser oferecido nas seguintes modalidades: Bacharelado em Enfermagem (formação específica do enfermeiro); Licenciatura em Enfermagem quando o estudante ingressa no Curso de Bacharelado em Enfermagem e faz opção pela Licenciatura, cursando disciplinas na área de educação. O objetivo é formar professores para atuarem nos cursos técnicos de nível médio em enfermagem para formação de auxiliares e técnicos de enfermagem (FROZONI; MELLO; SOUZA, 2016, p. 186).

A Licenciatura em Enfermagem torna o enfermeiro capaz “de utilizar estratégias e tecnologias apropriadas ao processo ensino e aprendizagem de conteúdos específicos e orientar quantos aos aspectos lógicos, psicológicos, pedagógicos e filosóficos da profissão” (DUARTE, 2001, p.54). O que justifica a relevância do enfermeiro ter em sua formação conhecimentos pedagógicos, visto que necessita estar preparado para planejar, executar e avaliar situações de ensino e aprendizagem.

Todavia, neste contexto, apesar de algumas políticas indutoras, bem como dispositivos legais, prevalece a situação na qual a docência é prática exercida em detrimento de qualquer formação pedagógica. Tal fato é corroborado, quando a Licenciatura em Enfermagem perfaz no Brasil em torno de 15 cursos (INEP, 2018) apenas, ao passo que a modalidade de Bacharelado em Enfermagem totaliza em torno de 953 (INEP, 2018) cursos, o que denota um

quantitativo bastante significativo comparado aos licenciados na área. Bagnato (1994, p.172) ratifica que:

Os cursos de Licenciatura foram e continuam sendo ‘espaços menores’ nas Universidades, sendo relegados a segundo plano, tanto pelo lugar que ocupam na estrutura curricular dos cursos superiores, como pelo tratamento administrativo-pedagógico que recebem dos responsáveis pela organização dos cursos.

No entanto, relevante afirmar, que é na Licenciatura que o graduando encontra os primeiros pressupostos necessários para o desenvolvimento das atividades docentes a partir de duas importantes áreas do conhecimento implicadas, a saúde e a educação.

No contexto da educação profissional, a docência vem sendo pouco considerada enquanto profissão específica. Cabe destacar que a formação de docentes é um dos entraves na melhoria da qualidade da educação profissional no Brasil. Os salários são, em sua maioria, insuficientes, estimulando o abandono dos professores pela carreira docente ou a rotatividade. Acrescenta-se a isso que os cursos de graduação não vêm qualificando professores para a educação profissional (GRANVILE, CORRÊA, PADOVANI, 2016).

Especificamente, o ensino na área de Enfermagem tem apresentado dificuldades para transpor a maneira tradicional e técnica de produzir e fazer conhecimento para alcançar um ensino mais crítico para o educando (GUARIENTE; BERBEL, 2000). Muitas vezes, o professor enfermeiro teve sua formação baseada na aquisição passiva de conhecimentos, com decisões sempre tomadas por outros. Por isso, ele precisa reorientar e refletir sobre seu papel enquanto agente de mudanças. Nesse sentido, o ensino de Enfermagem necessita ser direcionado para a formação de um profissional consciente da sua responsabilidade, crítico e comprometido com o seu atuar transformador contextualizado.

De maneira geral, os professores enfermeiros que atuam no ensino profissionalizante não possuem formação para o magistério, o que, muitas vezes, contribui para que os mesmos apresentem dificuldades no desenvolvimento de sua prática pedagógica (ABREU, 2009). Quando os professores não possuem uma formação pedagógica, os erros e acertos vão constituindo sua caminhada.

A formação pedagógica ainda é negligenciada por muitos professores do ensino técnico. Assim, os docentes que seguem este pensamento acreditam que dominam a prática pelos anos que adentram a sala de aula. Neste ponto, desconsideram a própria capacidade de

mudança e, mais ainda, que os saberes da docência vão sendo aprimorados através do exercício diário do seu fazer pedagógico.

Contextualizando, a docência na educação profissional compreende um saber específico, ou seja, o conteúdo capaz de fomentar para o exercício de uma profissão. Assim, a formação do docente deve garantir a articulação de saberes técnicos específicos das áreas distintas, saberes didáticos e também do pesquisador (MANFREDI, 2002).

Segundo o referido autor, a estes saberes específicos devem ser incorporados saberes relacionados ao funcionamento da sociedade e das relações entre trabalho, cultura, ciência e Estado, às políticas públicas, especialmente de educação profissional e ao desenvolvimento local e às inovações. Granvile, Corrêa e Padovani (2016, p. 203) explicitam que a docência na educação profissional técnica de nível médio em Enfermagem,

[...] é atividade que exige do enfermeiro professor uma percepção e compreensão da dimensão social de seu trabalho. Exige, assim, a capacidade de reconhecer seus alunos como sujeitos que apresentam limites e fragilidades, mas também possuem potencialidades intelectuais, sujeitos que trazem para o cenário escolar, conceitos e informações que demandam do professor a capacidade de apoiar a desconstrução do que não está condizente com a proposta de formação crítica.

Tardif (2014, p.234) afirma que o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado “enquanto um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”.

Por sua vez, muitos professores não se reconhecem docentes, mas como técnicos (engenheiros, biólogos, químicos, enfermeiro). Isso evidencia uma resistência muito forte aos apelos por uma ação fundada nas contribuições da pedagogia (FARIAS; CASAGRANDE, 2004). Por conseguinte, os conflitos decorrentes da falta de formação pedagógica sempre estiveram presentes no cotidiano dos professores enfermeiros. A formação profissional centrada nos aspectos da assistência ao paciente nem sempre possibilita conhecer com mais

propriedade as especificidades do trabalho pedagógico (RODRIGUES; SOBRINHO, 2006). Nesse sentido, os mesmos autores destacam que:

A formação do docente em enfermagem deve ser consolidada com base no domínio de conhecimentos científicos e na atuação investigativa do processo de ensinar e aprender, recriando situações de aprendizagem por investigação do conhecimento de forma coletiva com o propósito de valorizar a avaliação

diagnóstica dentro do universo cognitivo e cultural dos acadêmicos como processos interativos (RODRIGUES; SOBRINHO, 2006, p. 457).

No entanto, é relevante salientar que o enfermeiro envolvido com a docência deve planejar sua ação para alcançar os objetivos propostos pela educação profissional, desenvolvendo um currículo integrado, flexível e interdisciplinar, preparando assim o aluno para se inserir no mercado de trabalho (FROZONI, 2013).

A postura reflexiva deve ser inserida na identidade profissional dos professores. A formação baseada na reflexão da prática constitui-se orientação prioritária para a formação do enfermeiro professor. Através da formação reflexiva, o enfermeiro pode examinar constantemente sua prática e reformular seu agir. A reflexão sobre a própria prática é uma forma de se constituir professor.

É pressuposto básico que o docente da educação profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização contínua na área de formação específica e pedagógica, que tenha plena compreensão do mundo do trabalho, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e necessita realizar (MACHADO, 2008).

2.3 TORNAR-SE PROFESSOR

A educação assume cada vez mais lugar de destaque na sociedade moderna. Ensinar hoje abarca toda uma concepção que pretende levar o aluno à aquisição do já sabido, fomentando a criticidade para uma ação-transformadora comprometida com a realidade social. Especificamente, o ensino na área de Enfermagem tem apresentado dificuldades para transpor a maneira tradicional e técnica de produzir e fazer conhecimento, a fim de alcançar um ensino mais crítico e emancipatório para o educando. Nesse sentido, o ensino de Enfermagem necessita ser direcionado para a formação de um profissional consciente da sua responsabilidade, crítico e compromissado com o seu atuar transformador contextualizado.

É com a intenção de vislumbrar a *construção identitária docente*, de conhecer as experiências ligadas intrinsecamente à constituição da identidade, de entender o processo formativo da e na profissão, que a investigação torna-se relevante, considerando que “a escola e a universidade, em diálogo, são reconhecidas e concretizadas como espaços-tempos significativos na formação da identidade docente” (SILVA et al, p.24, 2016).

2.3.1 Saberes docentes: algumas reflexões

A relevância de estudar os processos de construção dos saberes que constituem a formação docente na contemporaneidade, suas especificidades, os caminhos que caracterizam o movimento formativo traçados pelos sujeitos inseridos nesse caminhar, tão fortemente presente na trajetória de vida e formação, encontram-se na perspectiva de discutir o constituir-se docente, caminhando para além da formação ocorridas nas instituições da educação, considerando as experiências vividas pelos sujeitos no seu processo de vida.

Ensinar é ir para além da transmissão de conteúdos, é problematizar o ensino, é discutir como ensinar. Desse modo, a fim de contribuir com uma prática fundamentada e assentada na docência como profissão, faz-se necessário uma espécie de saber pedagógico profissional que inclua saberes específicos que fundamentam a prática docente (SILVA et al, 2005).

Conforme Tardif (2014), o saber docente é definido como um saber plural, formado pelos saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, portanto, essencialmente heterogêneos e constitutivos da prática docente. Essa heterogeneidade, por sua vez, não se deve apenas à natureza dos saberes presentes, mas também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições formadoras. Englobam os conhecimentos, as competências, as habilidades e atitudes.

“Pode-se chamar de saberes profissionais, o conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2014, p. 36). Nesse sentido, a prática docente é uma atividade que mobiliza diversos saberes, que podem ser chamados de pedagógicos. Estes se apresentam enquanto concepções decorrentes de reflexões racionais e normativas sobre a prática educativa, que conduzem a sistemas de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2014).

Nas práticas docentes, estão contidos elementos importantes, tais como: a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, ou seja, as tentativas mais ricas e sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA, 1998).

Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária, nas diversas disciplinas, os quais emergem da tradição cultural e dos grupos

sociais produtores dos saberes, sendo denominados, portanto, de saberes disciplinares (TARDIF, 2014).

Ao longo de suas carreiras, os professores também se apropriam dos saberes curriculares que “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais, a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2014, p. 38). Importante salientar que, além dos saberes mencionados, destacam-se os saberes experienciais, que são produzidos e tocados pela vivência. Por sua vez, os sujeitos têm consciência desses saberes produzidos, causando, dessa forma, uma transformação, tendo em vista que a experiência transforma. Assim sendo, Pimenta (1998, p.166) explicita acerca dos saberes experienciais:

[...] São também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática, mediatizada pela de outrem – colegas de trabalho, textos produzidos por outros educadores. É aí que ganham importância na formação de professores, os processos de reflexão sobre a própria prática e de desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática.

Tais aspectos permitem considerar a escola como espaço de formação, por ser constituidor de saberes e fazeres docentes, os quais compõem a identidade profissional. Pois, segundo Nóvoa (2009, p. 30), “É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”.

Sob a ótica de Larossa (2002), a experiência possui a capacidade de formação, logo, somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. Assim, o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, caracterizado enquanto um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. Nesse aspecto, segundo o autor: “experiência é aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos, nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002, p.52).

Nesse sentido, o saber profissional está na convergência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, de outros atores educativos, das instituições formativas, entre outros. Ou seja, esses saberes não são inatos, “mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (família, escola, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social” (TARDIF, 2014, p.71).

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nessa perspectiva, os saberes experienciais, do professor de profissão, decorreriam em grande parte de preconcepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (TARDIF, 2014, p. 72).

Nessa perspectiva, Tardif (2014, p. 102) parte da ideia, “de que o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente”. Além de serem plurais, são temporais, ou seja, adquiridos através de processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira.

É imperativo, também, ressaltar que o estudo da pedagogia seja sempre situado no contexto da análise do trabalho dos professores. Quer queira, quer não, todo docente, ao escolher determinado procedimento para atingir seu objetivo em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino e aprendizagem. “Assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino e aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste uma pedagogia sem reflexão pedagógica” (TARDIF, 2014, p.119). O mesmo autor (2014, p.118) ainda conceitua a pedagogia enquanto que:

[...] corresponde à dimensão estrutural do ensino: ela é essa prática concreta, essa prática que está sempre situada num ambiente de trabalho, que consiste em coordenar diferentes meios para produzir resultados educativos, isto é, socializar e instruir os alunos em interação com eles, no interior de um determinado contexto, tendo em vista atingir determinados objetivos, finalidades, em suma, determinados resultados.

Um dos objetivos do educador é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimento pelos alunos, num contexto de interação com eles, o que torna um verdadeiro desafio pedagógico. O conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido, mas sim transformado em função da compreensão do público alvo. Em outras palavras, para a compreensão da pedagogia no ambiente escolar, será necessário articulá-la com os outros componentes do processo de trabalho docente.

Por outro lado, Pimenta (1998) chama atenção para a construção dos saberes pedagógicos com base nas necessidades pedagógicas postas pelo real, tendo em vista a fragmentação de saberes na formação de professores e a flutuação da pedagogia como ciência. Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos baseado em sua prática social de ensinar.

“Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos” (TARDIF, 2014, p.132). Essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, de seu compromisso, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos.

“O objeto do trabalho do docente são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano” (TARDIF, 2014, p.266). Isto tem como consequência o fato do saber profissional comportar sempre um componente ético e emocional. Dessa forma, a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente.

Assim, para a docência do ensino técnico, é necessária a interação dos saberes construídos através das práticas sociais desenvolvidas no ambiente escolar com os de sua prática profissional do mundo do trabalho, cujo resultado proporcionará uma maior compreensão de sua ação educativa (GOMES; MARINS, 2004).

2.3.2 Profissão professor: processos identitários

A identidade profissional pode ser vista como a relação entre indivíduo e mundo social. Um mundo em constante mudança, seja na forma cultural, econômica, política e tecnológica, imprime transformações nela. Nesse sentido, as identidades surgem como um processo inovador, cuja origem deriva de um passado histórico no qual o professor é aquele que expressa a sua verdade em público, construindo seus conhecimentos como forma fragmentada de seus saberes (FURLANETTO; ARRUDA, 2012).

Desse ponto de vista, a identidade é o resultado a um só tempo, estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005). Para Pimenta (1998, p.164): “Não é um dado imutável, nem externo que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito”.

“Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (HALL, 2014, p. 24). Ela está sempre incompleta, em processo, sempre sendo formada. Hall ainda declara que a identidade do sujeito pós-moderno, caracteriza-se por ser aberta, contraditória, inacabada, fragmentada, diferente do “sujeito” do Iluminismo, no qual era visto como tendo uma identidade fixa e estável.

Segundo Dubar (2005), há dois processos heterogêneos que concorrem para a produção das identidades: o processo biográfico (identidade para si) e o processo relacional (identidade para o outro). Nesse sentido, ele as define da seguinte forma:

Se o processo biográfico pode ser definido como uma construção no tempo, pelos indivíduos, de identidades sociais e profissionais a partir das categorias oferecidas pelas instituições sucessivas (família, escola, mercado de trabalho,...) e consideradas a uns só tempo acessíveis e valorizadoras, o processo relacional concerne ao reconhecimento, em um momento dado e num interior de um espaço determinado de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si, propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação (DUBAR, 2005, p. 156).

Gatti (1996) declara que a identidade traduz o modo do indivíduo estar no mundo, afetando suas perspectivas quanto à sua formação e de atuação profissional. Junto à identidade estão as motivações, os interesses, as expectativas e as atitudes que definem o modo de ser do indivíduo. Por esse motivo, deve-se então ser levada em conta para se entender os processos de formação e de profissionalização do docente. Para Hall (2014, p. 41),

A identidade está profundamente envolvida no processo de representação. Assim, a moldagem e a remoldagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades são localizadas e representadas.

Nessa compreensão, é construída de forma singular, estando intimamente associada com a história de vida pessoal, aliada à bagagem cultural de cada enfermeiro professor, a partir do crescimento compreendido e ancorado nas diferenças individuais (EBISUI, 2004). “É definida historicamente, e não biologicamente. Assim, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2014, p. 12).

A identidade profissional que os professores constroem e a forma como a profissão é representada estão intimamente conectadas. Portanto, há uma construção permanente dela, envolvendo tanto a questão do desenvolvimento de saberes, quanto às disposições profissionais do professor perante o que a profissão lhe nega e oferece.

Tardif (2014, p.107) corrobora, ao afirmar que: “é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, sem suas ações, projetos e desenvolvimento profissional”. Segundo o mesmo autor, o tempo não é somente um meio no qual se encontram mergulhados o trabalho, o trabalhador e seus saberes;

também não é unicamente um dado objetivo, mas subjetivo, no sentido de que contribui para modelar a identidade do trabalhador.

Para Dubar (2005), compreender a profissão está diretamente ligado ao processo de constituição da identidade profissional, sendo que para os docentes participantes, a compreensão que tem sobre a motivação para o ingresso na profissão ainda se dá num campo mais externo do que interno. Nesse sentido, para muitos enfermeiros professores, o ingresso na docência ocorre em face da necessidade de complementar salário.

Por outro lado, em sua pesquisa, Fernandes e Souza (2007) relatam que a docência pode ser vivida como algo natural, nato ou herdado. O que por consequência provoca angústias de identificação profissional, até mesmo para lidar com provocações muito utilizadas no cotidiano, que não privilegiam a docência enquanto profissão, aumentando assim as incertezas e angústias do trabalhador.

A identidade é produto de interseção de diferentes componentes, das histórias particulares ou das famílias, dos discursos culturais, das imposições familiares, das condições materiais e não materiais da cultura aos quais se referiram (MARIN, 2011). “A construção da identidade docente acontece na e pela interação com os outros, na travessia de si- mesmo e nas aprendizagens experienciais” (ALVES; RIOS, 2015, p.191).

Segundo Nóvoa (2008), a 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 regula a atividade e o desempenho do papel de professor. O mesmo autor, também declara que a identidade profissional,

[...] é construída sobre saberes científicos e pedagógicos, como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações, quer ao nível do trabalho concreto (NÓVOA, 2008, p.116).

A identidade do professor é constantemente construída a partir da compreensão da realidade social e da investigação de sua própria atividade docente. Assim, nessa perspectiva, Pimenta (1998, p. 165) descreve como uma identidade profissional se constrói:

[...] a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem

significativas. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, como ator e autor, conferem à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como baseado em sua rede de relações com outros professores, outras escolas, sindicatos e outros agrupamentos.

Dessa forma, o professor está em contato direto com os indivíduos, num processo contínuo, acaba construindo e reconstruindo a sua própria identidade; e esse processo tem início no decorrer de sua formação (FURLANETTO; ARRUDA, 2012). A construção da identidade profissional articula-se à formação inicial e continuada, e à medida que o sujeito se identifica com a profissão passa a desenvolver a profissionalidade (FERREIRA et al, 2014).

Nesse ínterim, a formação docente também é uma forma de expandir a identidade profissional, constituída a partir de uma dimensão individual e coletiva. “Assim, não se pode separar o professor da pessoa que ele representa, pois, mesmo exercendo papéis sociais diferentes, estes papéis são representados por um mesmo indivíduo” (FERREIRA et al, 2014, p. 79). Conforme Rios (2008, p. 54),

A formação recebida pelo professor influencia a articulação de sua identidade pessoal com a identidade profissional, assim como a sua relação com o ensino, a aprendizagem e o reconhecimento, originando dificuldades de trabalhar o contexto sociocultural que envolve os espaços escolares.

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e, reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma e se transforma, em interação (NÓVOA, 2008). “A formação descreve os processos que afetam as nossas identidades e a nossa subjetividade. Ela indica, assim, um dos caminhos para que o sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens e o seu processo de formação” (JOSSO, 2004, p. 41).

Nóvoa (1992, p.25) afirma que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Corroborando com o pensamento acima, acerca da reflexividade sobre as práticas, Ferreira (2014) afirma que a formação pela reflexão nos permite pensar na possibilidade também de promover a inovação e romper com o tecnicismo. Ou seja, a reflexão deve ser uma

possibilidade para a formação dos professores, a construção das identidades docentes e das políticas de formação.

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto formação e em parceria com outras instituições de formação. [...] e isso, é entendido como *ressignificação* identitária dos professores (FERREIRA, 2014, p.177, grifo do autor).

Ainda nessa perspectiva, enquanto tentativa de colaborar com a construção da identidade dos professores, Pimenta (1998) discute como possibilidade conhecer diretamente e/ou por meio de estudos, as realidades escolares e os sistemas, cujo ensino ocorre em ir às escolas e realizar observações, entrevistas, problematizar, propor e desenvolver projetos; começando a enxergá-las não mais com olhos de alunos, mas de futuros professores.

Especificamente, na constituição da identidade docente de professores da EPT, Menezes e Rios (2015, p.53) consideram como fundamental “a produção de espaços formativos permanentes onde as práticas sejam tomadas como conteúdo da realidade docente e movimentem os saberes dos professores em uma dimensão de reflexividade”.

A identidade profissional do professor de EP se constitui a partir da identidade biográfica e da identidade estrutural. Essas questões são ainda permeadas por outros fatores, como as representações de senso comum (o que se espera de um bom professor); os discursos oficiais de como um professor deve agir; as condições gerais de salário e trabalho, as quais passam pela atual precariedade da profissão. Assim, a maneira como cada docente valorará essas questões contribuirá para a construção de sua identidade docente (RIBEIRO et al, 2011).

Em suma, é preciso que o professor reflita sobre o seu trabalho, visto que a mudança de que precisamos na educação depende da identidade que construímos na docência. Uma nova imagem do professor deve ser construída, considerando seu relevante papel na educação.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

“Um conselho fiado no tecido da existência vivida é sabedoria”.

(Walter Benjamin)

Fazer pesquisa envolve fazer escolhas. Quando decidir compreender um determinado objeto, deve-se seguir um caminho coerente de estudo. Propor essa discussão deve-se ao fato de compreender que uma pesquisa não é neutra, assim a escolha por um ou outro tipo de abordagem teórica envolve compreensão de conceitos e sentidos que tais abordagens carregam.

Os discursos que marcaram as escolhas teóricas e investigativas deste estudo definem o olhar sobre o objeto. No caso de uma pesquisa de campo, o pesquisador é movido pelas escolhas e posições dos sujeitos colaboradores. Dessa forma, o processo de investigação ajuda o sujeito pesquisador olhar de outra forma aquilo que via de uma maneira única e supostamente verdadeira de pensar. Para Minayo (2002), a pesquisa é entendida como uma atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. Assim, alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação.

Mais especificamente nas Ciências Sociais, existe uma identidade entre sujeito e objeto. A pesquisa nessa área lida com seres humanos, que, por razões diversas, têm um substrato comum com o investigador, tornando-os imbricados e comprometidos (MINAYO, 2002).

Em educação, a pesquisa se reveste de algumas características específicas, visto ser considerada enquanto um fenômeno integral e complexo. “Porque pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (GATTI, 2007, p. 12). Assim sendo, esta pesquisa conota-se em uma atividade valiosa no desenvolvimento profissional do professor, na medida em que permite uma reflexão de sua prática docente, mesmo que não intencionalmente. Corroborando, Moreira e Caleffe (2008, p. 16) afirmam:

A pesquisa realizada pelo professor é a que pode ser conduzida no contexto da prática profissional imediata, com o objetivo de melhorar sua prática pedagógica, desenvolver novas estratégias de ensino e buscar soluções para

os problemas que afetam aprendizagem do aluno, ajudando os gestores da educação a entender melhor o contexto em que ocorrem o ensino e a aprendizagem.

A metodologia significa o caminho do pensamento à prática exercida na abordagem da realidade (MINAYO, 2002). Partindo desse delineamento, metodologia é a possibilidade de caminhar pelas veredas do cotidiano, guiada pelo desejo de investigar as inquietações que fomentam o olhar do pesquisador acerca da realidade vivida e pelos sujeitos que caminham na busca de descobrir no âmbito da formação docente e construção identitária.

3.1 AS ESCOLHAS DO CAMINHO

Traçar o caminho a ser percorrido no desenvolvimento de uma pesquisa é o momento mais importante do trajeto em busca do saber (LUNA, 2013). Entender como se deu o caminhar e quais as escolhas metodológicas e epistemológicas que guiam os passos nesta empreitada é fundamental para o desenvolvimento da proposta ora apresentada.

Para uma melhor compreensão acerca da metodologia na pesquisa em educação, retoma-se Gatti (2007, p. 07), a qual inspira o suporte inicial do desenho do percurso desta pesquisa.

[...] pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos, em seu próprio processo de vida. O conhecimento a ser gerado aqui, raramente – e bem ortodoxamente, poderíamos afirmar –, nunca pode ser obtido por uma pesquisa estritamente experimental, em que todos os fatores da situação podem ser controlados. Isso é possível para uma parte dos problemas em áreas como a física, a biologia ou a química, em que manipulações do objeto de estudo são possíveis. Não o são para as questões ligadas à educação humana, porque certos controles não podem ser aplicados aos seres humanos vivos e nem a situações sociais nas quais essa educação se processa.

Por sua vez, esta pesquisa tem na sua gênese a característica de um estudo acerca das implicações da identidade profissional constituída na formação do enfermeiro docente atuante na educação profissional, aprofundado através de uma abordagem qualitativa, de lógica indutiva, por entender que seja a mais pertinente, uma vez que se trata da subjetividade humana.

A pesquisa qualitativa se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ela trabalha com um universo de significados, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Nessa nova dimensão, é possível olhar a realidade na perspectiva do professor, e não apenas a realidade sobre ele; ao conceber a subjetividade como um fator inevitável na pesquisa entre seres humanos em ação. Ghedin e Franco (2011, p. 61) afirmam que “novas compreensões vão sendo incorporadas ao conhecimento educacional”. Dentre elas, o “cotidiano entra em destaque”, desta forma:

A pesquisa qualitativa vai permitir a compreensão do cotidiano como possibilidade de vivências únicas, impregnadas de sentido, realçando a esfera do intersubjetivo, da interação, da comunicação e proclamando-o como o espaço onde as mudanças podem ser pressentidas e anunciadas (GHEDIN e FRANCO, 2011, p. 61).

Assim sendo, a pesquisa qualitativa oportuniza uma aproximação entre o objeto e os sujeitos da pesquisa, no qual como pesquisadora também me situo, por ser sujeito caminhante e aprendente, por estar em constante processo de formação e busca de compreender o meu processo de construção de identidade (NOVOA, 2009).

Nesta perspectiva, a pesquisa apresenta, ainda, um caráter exploratório que, segundo Gil (2010), tem como objetivo proporcionar mais familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Para Triviños (2010, p.107) “há variadas finalidades da pesquisa exploratória, tais como ampliar a experiência do pesquisador em torno de um determinado problema; o aprofundamento de uma hipótese; delimitar ou manejar com segurança uma teoria”, sendo a primeira finalidade mais apropriada à minha investigação.

Conforme Creswell (2014, p.50), “a pesquisa qualitativa inicia com pressupostos e o uso de estruturas teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando o significado que os indivíduos atribuem a um problema social ou humano”.

Dessa forma, opta-se pela vertente filosófica da hermenêutica, por ser a mais adequada, nessa perspectiva de investigação, priorizando as entrevistas narrativas do sujeito. A hermenêutica situa-se na existência da linguagem, na qual e pela qual se processam os significados. O discurso processado por meio da linguagem está carregado da própria realidade que o gera (GHEDIN; FRANCO, 2011). Os referidos autores também afirmam que o pensar da hermenêutica envolve uma busca da razão das significações do ser. É somente por ela que se pode compreender como o ser humano, estando no mundo finito e desesperado, se arrisca na direção do infinito e da esperança.

Nesse contexto, almeja-se compreender as implicações da identidade do enfermeiro docente, através de suas narrativas, tendo em vista que somente fazem sentido se são compreendidas no interior das formações discursivas, no contexto da sua formação.

Gamboa (2015) declara que a hermenêutica tem a interpretação como fundamento da compreensão. Interpretar, segundo seus princípios, exige recuperar rigorosamente os contextos onde os fenômenos têm sentido. Requer também a constituição de um horizonte interpretativo que permita articular diversas manifestações num quadro compreensivo. Nessa dinâmica, o sujeito é concebido como possuidor da fala, e, dessa forma, enche o mundo de significados.

Sendo assim, o sujeito é parte dos processos de significação, produzindo e sendo produzido por eles. Quando os professores agem e falam, estão colocando em funcionamento uma série de representações e significados que os produzem durante suas vidas (DUTRA, 2009). Nesse paradigma, segundo Moreira e Caleffe (2008, p.62),

O pesquisador interpretativista, não está à parte da sociedade como um observador, mas constrói ativamente o mundo em que vive. Não vê seus atributos e comportamentos como ontologicamente externos a si mesmo; só pode conhecer a realidade social por meio do seu entendimento subjetivo. A realidade social não pode estar separada do significado que ele dá a ela e como ele interpreta essa realidade.

Assim, revela uma série de relações que lhe possibilita compreender o mundo e a si mesmo. Nesse ponto, a hermenêutica constitui significativa metodologia, tendo em vista que busca uma compreensão que possa partir de dada particularidade e chegar à sua universalidade com base nas relações instauradas pelos sujeitos da realidade a investigar (GHEDIN; FRANCO, 2011).

3.2 O LOCUS E OS COLABORADORES DA PESQUISA

O município de Senhor do Bonfim situa-se na região norte do Estado da Bahia, distante 376 km de Salvador (capital). Possui uma população de 74. 419 mil habitantes, perfazendo uma área de 827 km².

Nesse contexto, o espaço empírico da pesquisa compreende o Centro Estadual de Educação Profissional/CEEP em Saúde Tancredo Neves, localizado no município de Senhor do Bonfim/ BA. Caracterizado como uma instituição pública destinada à formação

profissional de nível médio prioriza dois eixos: Ambiente, Saúde e Segurança e Gestão em Negócios. Funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), com aproximadamente 1.180 alunos. Forma em média 120 estudantes ao ano.

A referida instituição foi fundada em 1989, quando era denominado Colégio Democrático Estadual Tancredo Neves, passando a funcionar como Centro de Educação Profissional em Saúde a partir de 2008. Administrado pela Secretaria do Estado de Educação, atende a população da microrregião de Senhor do Bonfim (Pindobaçu, Antônio Gonçalves, Campo Formoso, Itiúba, Jaguarari, Andorinha, Ponto Novo e Filadélfia). Em 2017, possuiu em média 500 alunos no curso técnico em Enfermagem, 350 no técnico em Nutrição, 260 no técnico em Análises Clínicas, 70 discentes no técnico em Meio Ambiente e 300 no técnico em Administração.

Funciona em duas modalidades. A primeira é denominada de Educação Profissional Integral (EPI), tendo o critério para ingresso, ter concluído o Ensino Fundamental II, no qual o aluno completa o Ensino Médio em conjunto com o técnico em quatro anos, no diurno. Por sua vez, a segunda modalidade divide-se em duas: Ensino Profissionalizante para Jovens e Adultos (PROEJA) e Ensino Profissionalizante Subsequente (PROSUB), funcionando no noturno. No PROEJA, o critério de ingresso é semelhante à modalidade diurna, e o período de ensino corresponde a dois anos e meio. No entanto, no PROSUB, o aluno conclui em dois anos, visto que para ingressar é necessário ter concluído o ensino médio e também ser contemplado no sorteio eletrônico. Vale ressaltar que ainda existe no período diurno, apenas para o curso técnico de Análises Clínicas o Ensino Profissionalizante de Tempo Integral (EPTI), no qual o tempo de conclusão corresponde a três anos.

Foram considerados os enfermeiros docentes atuantes no centro de educação profissional, sendo dez professores em sala de aula e cinco enfermeiros preceptores de discentes em campos de estágios nas unidades de saúde. O critério de inclusão dos indivíduos pesquisados foi que o docente estivesse lecionando no Centro Educacional, que fosse enfermeiro, e que exercesse um tempo superior a dois anos de docência na referida instituição. Desse modo, o mesmo critério definiu os de exclusão dos participantes do estudo: atuar apenas como preceptor dos estudantes nos campos de prática (justifica-se pelo meu interesse em investigar docentes que atuavam no “chão da escola”), que não fosse enfermeiro e com tempo inferior a dois anos de docência. Após aplicar os referidos critérios, utiliza-se o universo de enfermeiros docentes, que perfaz dez professores.

3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Por se tratar de pesquisa que envolve seres humanos e a fim de defender os interesses dos participantes do estudo em sua integridade e dignidade, o projeto foi submetido e aprovado, sob Parecer nº 2.372.818⁸, ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), da Universidade do Estado da Bahia, atendendo aos preceitos éticos e ao rigor científico, conformes exigidos nas Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16.

Posteriormente à aprovação, foi enviada uma carta à diretora da escola participante, solicitando autorização para o início da coleta de dados, juntamente com uma cópia do parecer de aprovação do CEP e, posteriormente, a solicitação de uma lista com nomes e contatos dos docentes. Após o consentimento da diretora, foi feito o convite para os dez professores enfermeiros, explicando o objetivo da pesquisa e solicitando sua participação na mesma, no qual todos assentiram prontamente.

Desse modo, os dez participantes da pesquisa receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁹, confirmando sua participação voluntária na pesquisa e a possibilidade de se retirarem a qualquer momento, se por acaso sentissem necessidade. O termo foi elaborado em duas vias e, depois de assinado, uma via ficou com o participante da pesquisa e a outra com a pesquisadora. É imprescindível, numa pesquisa que envolve seres humanos, respeitar a autonomia e a dignidade dos envolvidos, sendo direito do participante tomar conhecimento dos objetivos, justificativa e benefícios resultantes da proposta.

Para preservar a identidade dos profissionais entrevistados, foi conferido para cada um deles, o nome referente a pessoas que se destacaram na história da Enfermagem, ressaltando os dois últimos, tendo em vista dois participantes do sexo masculino, tais como:

- **Florence** Nightingale (percursora da Enfermagem)
- **Olga** Verderese (pioneira na formação do campo científico da Enfermagem)
- **Rachel** Lobo (primeira diretora brasileira da Escola de Enfermagem Anna Nery)
- Madre **Marie** Domineuc (lutadora pela Enfermagem)
- **Waleska** Paixão (lutou para preservar a Enfermagem como uma profissão liberal)
- **Glete** de Alcântara (desempenhou papel importante nos Congressos Internacionais de Enfermagem)

⁸ Ver em **Anexo A**.

⁹ Ver modelo em **Apêndice C**.

- **Wanda** Horta (criou a Teoria da Enfermagem e a Metodologia do Processo de Enfermagem)
- **Ana** Néri (primeira enfermeira voluntária no Brasil)
- **Alfredo** Pinto (escola de Enfermagem importante no processo de profissionalização)
- **Benone** da Silva Lima (único enfermeiro da primeira turma da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, em 1946)

Assim, foi assegurado a todos os depoentes o anonimato em todos os produtos gerados pela pesquisa. Corroborando, Poupart et al (2010, p. 232) afirma que se deve “garantir aos entrevistados o anonimato, de modo que estes não tenham a temer pelas eventuais consequências de seus depoimentos”.

3.4 PESQUISA – FORMAÇÃO COLABORATIVA: FASES E DISPOSITIVOS

“Educação não é sinônimo de transferência de conhecimento pela simples razão de que não existe um saber feito e acabado, suscetível de ser captado e compreendido pelo educador e, em seguida, depositado nos educandos. Neste sentido, a verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem”.

(Paulo Freire)

Parte-se do princípio de que a pesquisa como prática social de produção de conhecimentos tem como característica essencial relacionar-se com outras práticas sociais. Uma pesquisa nunca é neutra, logo, a construção dos dados também não é. Ao construir o objeto de pesquisa, bem como o percurso teórico-metodológico, o pesquisador deve ter clareza sobre todos os instrumentos para a construção dos dados, cuja escolha efetivar-se-á a partir do referencial no qual o estudo será apoiado (IBIAPINA et al, 2007).

Assim sendo, o desenvolvimento desta proposta consiste numa pesquisa-formação, do tipo colaborativa, cujo pressuposto é uma interação entre pesquisa e formação, na qual o pesquisador é, ao mesmo tempo, pesquisador e formador. Esse tipo de pesquisa oferece uma oportunidade para a co-construção de conhecimentos sobre as práticas de ensino, acontecendo duas atividades paralelas à prática da pesquisa: o projeto de pesquisa científico e o plano de trabalho para formação. A fundamentação epistemológica e sociológica consiste em incorporar a competência prática e reflexiva do ator em seu contexto natural (IBIAPINA et al, 2007). Intenciona tornar os participantes coautores tanto da pesquisa, como da intervenção.

Os mesmos autores ainda pontuam que, parte da autorreflexão mútua de pesquisadores e participantes enquanto condição para o desenvolvimento da empatia e da alteridade, amadurecendo a compreensão e a interação, em que a intersubjetividade dará significado e sentido para a reflexão. Visa à produção de conhecimentos e ao desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa colaborativa propiciaria mesmo a convivência dialética entre os diferentes interesses do pesquisador e do professor participante. Enquanto para o pesquisador a busca do conhecimento co-construído, objeto de investigação será atividade de pesquisa, para os professores práticos, a pesquisa é vista como uma ocasião de aperfeiçoamento, ou seja, uma atividade de formação (IBIAPINA et al, 2007, p. 23).

Por sua vez, Longarezi e Silva (2013) ressaltam que esse tipo de pesquisa não se restringe à intervenção e à formação, mas envolve construção de saberes científicos, compreendendo o pesquisar como uma situação privilegiada de constituição de conhecimentos capazes de empreenderem autoformação em seus participantes. A pesquisa colaborativa, portanto, apresenta como pressuposto principal a valorização e o respeito ao saber e saber-fazer do professor, o qual torna-se sujeito e coautor das atividades de pesquisa e intervenção.

Além da constatação por parte do pesquisador de que a participação e a contribuição do professor são necessárias para a construção teórica da pesquisa, é essencial, também, a compreensão do próprio professor de que sua participação sustenta a colaboração. Na medida em que ambos colaboram mutuamente (professores colaboram com a investigação fornecendo dados para pesquisa e o pesquisador colabora com os professores, ajudando-os a refletir e transformar a prática) o processo de colaboração se concretiza (IBIAPINA; TELES, 2009).

Efetivamente, o pesquisador deve considerar o ponto de vista dos professores sobre a própria prática; se interessar pelas reflexões que eles fazem em seus contextos de ação; analisar suas maneiras de enfrentar as situações, considerando-as, porém, a partir dos limites e dos recursos que elas apresentam (DESGAGNÉ, 2007). Para o mesmo autor, “o que a pesquisa colaborativa exige é a participação de co-construtores, é a compreensão destes, no contexto do fenômeno explorado, o elemento essencial do processo” (DESGAGNÉ, 2007, p. 18).

Nesse caminhar, em que as histórias se entrecruzam, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista narrativa proveniente do método (auto) biográfico, a fim de abarcar o campo de investigação ora proposto. A partir das histórias de vida e da trajetória

profissional dos enfermeiros docentes, nessa perspectiva, o narrador retoma sua história, sua formação e atuação profissional, com o intuito de ressignificá-las. “Afinal, todas as narrações autobiográficas relatam, seguindo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana” (FERRAROTTI, 1988, p.26). Na mesma obra, Finger (1988, p.81) ainda pontua: “O método biográfico surge como resultado de considerações epistemológicas e teóricas e na perspectiva de pôr em prática processos de tomada de consciência, ou seja, processos que considero formadores para os adultos”.

Nesse prisma, é relevante destacar que se intenciona, através da pesquisa autobiográfica, uma dimensão investigativa, no sentido de compreender o processo de construção identitária dos enfermeiros docentes e como isso implica na atuação desses sujeitos. Assim, busca-se promover ao professor saberes experienciais através de suas experiências de vida. De forma não intencional, para o professor trata-se também de uma investigação de sua história, visto que o estudo parte do pesquisador. No entanto, concomitantemente, tratar-se-á de um processo formativo, já que esse mesmo sujeito passará por um processo de tomada de consciência de si, de como produziu sua autoformação. Em linguagem corrente, através da narrativa autobiográfica, oferece-se uma experiência formadora em potencial, no qual Josso (2004, p.39) acentua: “Aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas”.

Corroborando, na perspectiva de recurso formativo, a pesquisa (auto) biográfica se fundamenta na relação estreita entre “biografização” e formação, entre biografia e aprendizagem. Nesse sentido, Delory-Momberger (2011) afirma que o movimento de biografização se revela como um procedimento propício à formação do ser individual, visto que essa relação (biografar e formar-se) é legítima e privilegiada, pois foi no âmbito da formação que surgiu o princípio de “que ‘fazer sua história de vida’ – ou seja, construir uma narrativa de sua própria existência – podia, em certas condições, ter um efeito formador” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 49).

No campo educacional brasileiro, as pesquisas (auto) biográficas tem se consolidado como perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas. (SOUZA, 2014, p. 40)

Em relação à história de vida, como estratégia de compreensão da realidade, sua principal função é permitir ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva, com

uma exaustiva interpretação. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato (MINAYO, 2002). “As experiências de vida dos professores são, por sua vez, idiossincráticos e únicos, e devem, por isso, ser estudados na sua plena complexidade” (NÓVOA, 2008, p.72).

Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos (NÓVOA, 2008).

Centra-se na reflexividade, na reconstrução de identidade, de percursos e trajetórias, mediante partilha de experiências e narrativas dos sujeitos implicados em processo de pesquisa e formação. Creswell (2014) declara que as histórias narrativas falam de experiências individuais e podem lançar luz sobre as identidades dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmos.

“A pesquisa biográfica faz assim reflexão da inscrição do agir e do pensar humano em figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa.” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136). A dimensão biográfica deve assim ser entendida como uma elaboração cumulativa e integrativa da experiência segundo uma hermenêutica que faz da trama narrativa seu modo de apreensão e de inteligibilidade da vida (DELORY – MOMBERGER, 2016).

Na e pela narrativa, o sujeito executa um trabalho de configuração e interpretação, dar forma e sentido às suas experiências. As reflexões sobre as experiências pessoais e profissionais dos professores são importantes elementos para entender-se sobre a constituição da docência e sobre a identidade profissional do professor. Possibilita ao docente pelo relato de sua história de vida revelar seus anseios e expectativas ante a profissão docente e a própria vida. “Dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje” (JOSSO, 2004, p.130).

Portanto, narrar é um processo formativo porque permite ao narrador organizar suas experiências. À medida que o professor organiza suas ideias, para relatar, ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, com isso, termina fazendo uma autoanálise que poderá oferecer novas bases de compreensão da sua própria prática.

Nesse íterim, durante a pesquisa empírica, recorreu-se à utilização de alguns instrumentos, os quais permitiram trabalhar a complexidade dos fenômenos tais quais estes se revelavam e, posteriormente, na fase de análise e discussão, realizou-se a triangulação de dados. Esta estratégia utiliza uma série de instrumentos de construção dos dados para

obtenção de elementos e percepção dos fenômenos envolvidos. A escolha pela utilização de variados instrumentos objetivou, assim, proporcionar elementos suficientes para garantir uma análise aprofundada e a qualidade da pesquisa, fundamentando-se em uma articulação sobre diferentes perspectivas metodológicas para estudar os fenômenos visados e seus diferentes aspectos (GERHARHT; SILVEIRA, 2009).

Nessa perspectiva, esta investigação aconteceu em três momentos: o primeiro, no qual foram construídos os dados através das entrevistas narrativas¹⁰; na segunda fase, foi aplicada a técnica *Escala de Valores*¹¹, através de um questionário estruturado¹², uma análise crítica dos problemas/temáticas que a população considerou prioritário para a sua formação; sendo o terceiro e último momento a construção colaborativa da Proposta de Formação Docente, isto é, a estratégia formativa.

Opta-se pela narrativa autobiográfica por compreender que, “no processo de contar a própria experiência, os sujeitos reconfiguram a história que lhes marcou, emoldurada pelos sentidos que atribuíram às suas vivências” (MENEZES; RIOS, 2015, p. 36). Nessa direção, a pesquisa adota a realidade como um processo dinâmico, subjetivo, que visa revelar os sentidos construídos pelos sujeitos sobre sua condição docente.

Quando solicitamos aos professores que se debrucem sobre suas recordações, na tentativa de recuperar suas histórias, seja nas relações com a escola, com os conhecimentos, com os professores, seja consigo próprios, buscamos chamar a atenção para o fato de que, quando nosso objeto de pesquisa é a formação do outro, todas essas dimensões de nossa história pessoal ganham destaque. É nessa perspectiva que acreditamos que as próprias práticas profissionais desses indivíduos, enquanto docentes, estão relacionadas aos processos formativos a que se submeteram, ao longo de suas trajetórias de formação (IBIAPINA et al, 2007, p. 108).

Nóvoa e Finger (1988) ressaltam que uma narrativa biográfica não é um relatório de “acontecimentos”, mas sim uma ação social pela qual um indivíduo sintetiza sua vida (a biografia) e a interação social em curso (a entrevista), por meio de uma narrativa-interação. Por conseguinte, “a entrevista narrativa é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (JOVCHELIVITCH; BAUER, 2002, p. 95). Mais especificamente,

¹⁰ Ver em **Apêndice A**.

¹¹ Elaborado e readaptado (29/08/2016) pelo professor Joselito Manoel de Jesus, com base em diferentes trabalhos, e inspirado na obra de Celso Antunes (2012).

¹² Ver em **Apêndice B**.

A entrevista de pesquisa biográfica instaura assim um duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 527).

Nesse sentido, no momento da entrevista, as seguintes precauções foram adotadas: 1. Aproximação e apresentação da pesquisadora ao participante; 2. Convite para que se acomode sentado em local reservado; 3. Esclarecimentos sobre a pesquisa, seus objetivos, os procedimentos a serem adotados, riscos para o participante e implicações éticas para a pesquisadora; 4. Preenchimento dos dados de identificação e solicitação de assinatura do TCLE pelo participante; 5. Concretização da entrevista narrativa, dando tempo ao participante para refletir e responder conscientemente; e, para finalizar, 6. Agradecimento pela disponibilidade em participar da pesquisa e disponibilização de cópia do TCLE com contatos da pesquisadora responsável e de sua orientadora.

Foram emitidos convites para os dez professores enfermeiros do ensino médio profissionalizante, para que os mesmo participassem da pesquisa, cuja temática é a formação da identidade docente. Os dez aceitaram prontamente e, assim, foram agendados os horários e locais que fossem mais convenientes para eles. No momento do encontro, mais uma vez, destacou-se a natureza do trabalho, assegurando o anonimato do entrevistado e o sigilo das informações prestadas pelo mesmo. Foi solicitada a cada um a permissão para gravar a entrevista, com o intuito de não se perder nenhuma fala. As entrevistas narrativas realizaram-se no período de novembro a dezembro de 2017, em dias diferentes para cada participante. Duas foram feitas no Centro Estadual de Educação Profissional, em sala privativa; três, em locais escolhidos por eles, fora da escola; e os cinco restantes, num espaço reservado em uma unidade de saúde sugerida pela pesquisadora.

Para o desenvolvimento e aplicação das narrativas (auto) biográficas, foi utilizado um questionamento que funcionou como um disparador para o início das falas. Sendo assim, foi provocado nos participantes, a partir das exmanentes e questões norteadoras, respectivamente, compreendidos em três eixos, assim denominados: *Histórias de si (Que influências de vida pessoal, familiar, profissional contribuíram ao longo de sua trajetória para se tornar professor?)*; *Trajetoórias da profissão docente (Como se deu a sua construção do ser professor?)* e *Atuação na educação profissional (O que significa para você ser docente do Ensino Médio Profissionalizante de Enfermagem, diante das perspectivas, desafios/dificuldades e potencialidades encontradas?)*. Para tanto, a narrativa seguiu um

esquema que conduziu o seu processo de concretização. Inspirada em Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 97), as fases em que a narrativa ocorreu foram:

Quadro 1 – Fases da entrevista narrativa

FASES DA ENTREVISTA NARRATIVA	REGRAS PARA A ENTREVISTA
Preparação	Exploração do campo: formulação de questões exmanentes.
Iniciação	Iniciar a gravação, formulação do tópico inicial para a narração, emprego de auxílios visuais.
Narração central	Não interromper, apenas incentivos não verbais que encorajem para continuar a narração. Esperar os sinais para finalização.
Fase de perguntas	Somente “o que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes. Não discutir contradições. Não fazer perguntas do tipo “por quê?”
Fala conclusiva	Parar de gravar. São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Assim, após assinarem o TCLE, foi dado início à entrevista. Para o procedimento, foi utilizado um gravador e, assim, as falas foram transcritas na íntegra. A duração em média das entrevistas foi de 30 a 60 minutos. Iniciada a gravação, as perguntas foram feitas aos pesquisados, ressaltando que tinham total liberdade para falar da forma que se sentissem mais confortáveis. Contudo, em alguns momentos, houve a solicitação de aprofundamento da resposta, possibilitando emergir conteúdo suficiente para o propósito da investigação sobre a constituição profissional dos sujeitos.

No contexto dessa abordagem, os professores entrevistados tiveram a oportunidade de lembrar fatos passados em suas vidas e refletir sobre diversos aspectos, de acordo com as questões disparadoras mencionadas. Tais reflexões contribuíram para que identificassem práticas e valores em seu presente que, situados no conjunto da história de vida, desempenham um papel ativo na construção de suas identidades, especialmente a profissional, considerando as condições de existência e os contextos específicos em relação aos quais tais sujeitos puderam estruturar suas experiências.

Durante a realização das entrevistas, ocorreram algumas dificuldades, como agendar horários para os encontros, tendo em vista que muitos dos professores têm mais de um emprego.

Posteriormente à gravação das narrativas, realizou-se a transcrição das falas na íntegra. A transcrição é útil para uma boa apreensão do material, além de propiciar um fluxo de ideias para interpretar o texto (JOVCHELIVITCH; BAUER, 2002).

Convém ressaltar que, para validação da entrevista narrativa enquanto instrumento de pesquisa, o pré-teste foi aplicado em outra amostra de três enfermeiros que trabalhavam no ensino médio profissionalizante de uma instituição privada, com o objetivo de identificar inconsistências as quais justificassem uma modificação da redação, alteração do formato ou mesmo serem eliminadas da versão final.

Denzin e Lincoln (2006) identificam critérios de interpretação como um padrão para julgamento da qualidade de uma biografia. Estes critérios estão baseados no respeito à perspectiva do pesquisador, como também na descrição densa. Critérios estes que foram respeitados no decorrer da pesquisa. “A preocupação com método, validação, confiabilidade, possibilidade de generalização e relevância teórica do método biográfico deve ser deixada de lado em favor de uma preocupação com o significado e a interpretação” (CRESWELL, 2014, p. 202).

Após a entrevista, conseguiu-se uma grande quantidade de informações. Dessa forma, descrevem-se aqui as relações e os modos de fazer que sejam colocados em ação pelos próprios discursos. Desse ponto de vista, para analisar a natureza desse processo, a linguagem é fator primordial. Daí o seu uso ser predominante na elaboração das categorias propostas.

Nessa perspectiva, prioriza-se a análise qualitativa, que, segundo Minayo (2010) baseada em Bardin (2016), representa um conjunto de técnicas de análise de comunicação, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produções, recepção destas mensagens.

Destaca-se, então, a análise de conteúdo temática, que “parte de uma leitura de primeiro plano das falas, depoimentos e documentos, para atingir um nível mais profundo, ultrapassando os sentidos manifestos do material” (MINAYO, 2010, p.75). Sendo assim, a análise de conteúdo foi realizada através de três etapas básicas: a pré-análise, a exploração do material/categorização, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise se consolidou pela retomada dos objetivos da pesquisa, sendo dividida em leitura flutuante, constituição do corpus, formulação, reformulação de hipóteses e objetivos.

Destaca-se que na leitura flutuante obteve-se contato direto com o material empírico, a fim de se ter acesso ao conteúdo. Na constituição do corpus, foi verificado se o material contemplava os critérios de exaustividade (todos os aspectos do roteiro), representatividade (características principais do universo pretendido), homogeneidade (escolher criteriosamente os temas tratados) e pertinência (escolher os documentos que deem resposta às perguntas do estudo). Conseqüentemente, a retomada de hipóteses e objetivos possibilitou novas interpretações.

Na exploração do material, foi realizada a categorização “que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo das falas será organizado” (MINAYO, 2010, p.76).

E, para finalizar, na fase de tratamento dos resultados obtidos, propôs-se inferências e interpretações a propósito dos objetivos previstos, relacionando-os ao quadro teórico desenhado, inicialmente, e abrindo outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugeridas pela leitura do material (MINAYO, 2010).

A análise temática buscou constituir os “núcleos de sentidos” inseridos nas transcrições das entrevistas, e cujas presenças ou frequências de aparição apresentaram significado para a questão da pesquisa. Desse modo, os resultados obtidos foram agrupados em três eixos temáticos: *Porque me tornei professor: trajetórias*; *Construção do ser professor: os caminhos*; *As vozes dos professores enfermeiros: atuação na educação profissional*. Por razões epistemológicas, será apresentado aos docentes e gestão da escola o produto da pesquisa, previsto para agosto do corrente ano.

Após a análise de conteúdo temática, aplicou-se à técnica denominada de *Caixa Temática* ou *Escala de Valores*, no qual foram sistematizados os temas mais relevantes para a formação dos docentes extraídos das entrevistas narrativas. Desse modo, as temáticas que emergiram das narrativas foram: *métodos e práticas pedagógicas em enfermagem*; *especificidades da educação profissional*; *planejamento e avaliação do ensino*; *educação, sociedade, trabalho e profissão* e *didática*. “Desvelar as necessidades formativas do professor e considerá-las o ponto desencadeador dos processos de formação é, portanto, fundamental para implicá-las, voluntária e conscientemente, nesses processos” (IBIAPINA et al, 2007, p.77).

Previamente, foi agendada uma data para o desenvolvimento da técnica que fosse possível a todos. Enfatizou-se que a falta de um dos participantes poderia comprometer o trabalho, logo, esperava-se a participação de todos. Nesse sentido, o encontro foi realizado numa sala reservada da própria escola, onde todos os enfermeiros docentes compareceram. Marcou-se num sábado letivo no mês de abril de 2018, data em que estava agendada reunião com a coordenação pedagógica. A atividade desenvolveu-se durante o turno da manhã.

Inicialmente, projetaram-se duas vídeo-aulas prontas, cujos títulos foram: *Construindo a identidade docente* e *Exercendo a profissão docente*, com intuito de problematizar as temáticas abordadas. Enfatizou-se, mais uma vez, o objetivo da pesquisa e a importância daquele momento. Ressaltou-se, também, que, caso necessário, opinassem acerca de outras possíveis temáticas que não havia aparecido em suas falas. Assim sendo, aplicou-se um questionário estruturado e numerado, no qual os sujeitos colaboradores pontuaram para cada uma das questões valores de um a cinco, em ordem decrescente, destacando os principais temas/problemas que necessitavam desenvolver durante a formação.

Em seguida, apresentou-se aos colaboradores o resultado da caixa de valores: 85% deles havia atribuído conceito um (mais relevante) para as demandas extraídas das narrativas mencionadas. Durante essa discussão, o grupo posicionou-se a respeito do resultado, concluindo que todas as temáticas fariam parte da proposta da formação docente. Assim, as questões apontadas permearam a formação e a atuação na docência.

Nesse movimento, o pesquisador tem a função de estimular os sujeitos a expressarem suas opiniões e análises, pois se parte da seguinte compreensão: quando diferentes formas de pensar são concretizadas na discussão, inúmeras percepções e conhecimentos circulam no grupo, possibilitando a solução das problemáticas enfrentadas (LONGAREZI; SILVA, 2013).

A prática reflexiva não se constitui em ato mecânico, e sua dinamicidade pressupõe novas intervenções nas práticas sociais e educativas. Por sua vez, o processo de reflexão é de fundamental importância para que os participantes ajam como construtores, considerando as mesmas condições de participação para todos (IBIAPINA et al, 2007, p.102).

Posteriormente, nessa perspectiva, a pesquisadora e os docentes enfermeiros construíram, colaborativamente, uma proposta de formação docente a ser detalhada em outro capítulo. Importante ressaltar que nessa sistemática de trabalho não se objetivou que a pesquisadora ditasse os rumos das mudanças e que os professores da escola fossem meros

executores. A pesquisa foi feita com a escola e não sobre a escola, sendo professores e pesquisadora parceiros e responsáveis pelo projeto.

4 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR ENFERMEIRO

“Quem comanda a narração não é a voz: é o ouvido”.

(Ítalo Calvino)

Após estabelecer algumas discussões, com base nos aportes teóricos e contextualizar o ensino profissionalizante em Enfermagem, a formação do enfermeiro docente e o seu processo de construção identitária, as trajetórias dos docentes foram acompanhadas, procurando-se captar em suas memórias o processo de formação do professor para a EP. Para Azambuja e Bald (2007, p. 47), pensar a Educação implica “refletir sobre a formação, os processos constituintes da identidade do professor bem como as implicações de tais processos na sua prática pedagógica”.

Estudos que abordam a formação de professores, como o de Bueno et al (2006) entre outros, apontam que a narração constitui-se em reflexão quando se quer compreender melhor o processo de constituição docente, visto que, ao contarem as suas experiências, os docentes refletem acerca do que está acontecendo e buscam caminhos alternativos para a formação de sua identidade profissional.

A constituição profissional docente envolve o percurso dos professores em uma ou várias instituições de ensino, nas quais estão ou estiveram atuando. É um processo complexo em que fases da vida e da profissão se entrecruzam, sendo único em muitos aspectos, compreendendo ainda a apropriação de atividades específicas a partir de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência, advindos da área específica de atuação, da área pedagógica e da experiência docente (ISAIA, 2001).

Segundo García (2009, p. 11), o desenvolvimento profissional docente “é um processo que vai se construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional; em que a identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros”. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e contextos políticos, que integram o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional.

O processo de construção da identidade é complexo, a identidade pessoal e a identidade construída coletivamente são essenciais para definir a identidade profissional do

indivíduo (NUNES, 2013). Para Dubar (2005), a identidade profissional situa-se na intersecção dos campos do trabalho-emprego-formação, ou seja, o trabalho, o emprego e a formação são, assim, os três pilares da identidade profissional.

Desse modo, a identidade é algo que se desenvolve ao longo da vida, se constrói e se transmite, está relacionada com o contexto de trabalho, sendo estabelecida na complexidade das relações e interações à prática docente quando já em exercício, ao longo de sua carreira, por meio de suas experiências.

Nesse processo, apesar dos vários caminhos percorridos, cada docente pôde se reconhecer ao longo dessa trajetória e construir seu modo próprio de ser professor, cada qual na sua subjetividade, sujeito ativo do conhecimento. É a partir desse conceito e direção teórica que se discutem algumas das questões encontradas nas narrativas dos docentes pesquisados. Pois como Burnier et al (2007, p.347) afirmam: “dar voz aos professores pelo relato de sua história de vida implica considerar seu percurso pessoal na construção de sentidos para a docência”. Na construção da identidade profissional, os mesmos autores explicitam acerca dos elementos da subjetividade docente:

Enfim, as convicções dos docentes, seus desejos, expectativas diante da atividade profissional, o repensar sobre as práticas pedagógicas, a formação docente, sua função social, experiências pessoais, constituem-se como elementos que contribuem para a construção da identidade profissional (BURNIER et al, 2007, p.348).

Ao retomarem as histórias vividas, os docentes foram desvelando suas histórias e os sentidos produzidos em suas escolhas, no desenvolvimento da profissão e na compreensão de si. Nesse movimento, o docente também produziu a sua profissão.

Dessa forma, para atender os objetivos propostos pela pesquisa a análise dos dados foi estruturada em três categorias distintas: *Porque me tornei professor: trajetórias; Construção do ser professor: os caminhos; As vozes dos professores enfermeiros: atuação na educação profissional*. No entanto, cabe destacar, inicialmente, o perfil dos docentes enfermeiros que atuam no Centro de Formação em Educação Profissional.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Junto ao roteiro norteador da entrevista narrativa foram adicionadas perguntas sobre alguns dados socioeconômicos dos docentes participantes da pesquisa com vistas a uma

compreensão mais apropriada do contexto social em que estão inseridos. No Quadro 2, são apresentados os dados obtidos.

Quadro 2 – Perfil dos docentes enfermeiros do ensino médio profissionalizante do CEEP, em Saúde Tancredo Neves, do município de Senhor do Bonfim/BA

Docentes	Idade	Sexo	Tempo de docência	Formação Acadêmica	Pós- Graduação
Florence	27	Feminino	3 anos/3 meses	Bacharel	Esp. Emergência/UTI
Alfredo	30	Masculino	2 anos/9 meses	Bacharel	_____
Olga	37	Feminino	3 anos/3 meses	Bacharel	Esp. Saúde Pública/PSF; Preceptoria SUS
Benone	36	Masculino	2 anos/4 meses	Bacharel	Esp. Enferm. Intensiva
Rachel	26	Feminino	2 anos	Bacharel	Esp. Obstetrícia
Marie	36	Feminino	2 anos	Bacharel/Licenciada em Ciências Biológicas	Esp. Saúde Pública; Cardiologia/Hemodinâmica
Waleska	30	Feminino	3 anos/9 meses	Bacharel	Esp. Obstetrícia
Glete	48	Feminino	3 anos	Bacharel	Esp. Saúde Pública; Obstetrícia e Formação Pedagógica em EP
Wanda	30	Feminino	2 anos	Bacharel	Esp. Saúde Pública/PSF; Clínica – Cirúrgica
Ana	49	Feminino	8 anos/2 meses	Bacharel/Licenciada em Ciências Biológicas	Esp. Ed. Ambiental e Metodologia da EP

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A pesquisa foi realizada com um universo de dez participantes, conforme apresentado no Quadro 2. Observa-se que oito dos sujeitos são do sexo feminino, havendo predominância de professoras na educação profissional em Enfermagem. Os dados condizem, conforme Scarabotto (2013), Bassinello (2002), Braga (2013), Ebisui (2004), Sgarbi (2015) e Frozoni (2013), visto a predominância feminina no percurso histórico da Enfermagem. O professor e o enfermeiro, se compararmos suas histórias, tiveram algumas similaridades em suas profissões: predominância do gênero feminino, múltiplas jornadas e trabalho exaustivo.

Em relação à idade apresentada, a média constatada foi 35 anos, indicativo de que os docentes do ensino profissionalizante em sua totalidade são jovens. Os dados apresentaram-se semelhantes aos resultados de Lima (2015), Scarabotto (2013), Sgarbi (2015) e Frozoni (2013), que traçaram o perfil dos professores de Enfermagem em educação profissional.

Quanto ao tempo de trabalho, a média na instituição foi 3,2 anos. Considerando a amostra pesquisada, observa-se que os professores são jovens na atuação docente. Esse achado confirma o estudo de Scarabotto (2013), em que 71% dos professores lecionam há menos de cinco anos. Segundo Huberman (2000), existe um ciclo de vida docente com diversos estágios que o professor vivencia durante a sua vida profissional. Neste sentido, o autor considera que nos primeiros anos de exercício profissional os professores organizam sua prática, em geral, através de estratégias de sobrevivência e entusiasmo. A importância da descrição dos ciclos da vida profissional neste estudo se dá devido os sujeitos da pesquisa estarem em tempos de magistério praticamente semelhantes (com exceção de uma docente a qual se encontra na *Fase de Experimentação ou Diversificação – 7 a 25 anos de profissão*), tornando-se uma variável importante na análise dos dados.

Huberman (2000) delimita as fases na carreira profissional lembrando que o desenvolvimento de uma carreira é um processo e, como tal, não é linear. Cada professor transita em porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da sua vida profissional, ocorrendo em fases, etapas e idades que não só acontecem umas após as outras, mas principalmente se entrelaçam, convivendo em uma mesma duração histórica.

A carreira profissional docente pode se apresentar inicialmente muito distante do idealizado pelo professor recém-ingressado nas atividades do magistério. O choque com o palco pedagógico, constituído por dificuldades do cotidiano profissional, e os entraves que complicam o papel funcional do professor fazem com que este conheça o sentimento de “sobrevivência” ao magistério. É nessa fase que há uma das maiores taxas de abandono ou simplesmente questiona-se acerca da escolha da profissão e seu prosseguimento na carreira, conforme relatos descritos no decorrer das análises. Por outro lado, se o primeiro contato com a profissão for satisfatório, a “descoberta” resultará em realização plena. Essa fase inicial é denominada como *A entrada na carreira* e pode durar até três anos, o que condiz com a média de tempo que os enfermeiros docentes atuam no Centro de Formação em Educação Profissional.

No que diz respeito ao tipo de vínculo empregatício, apenas 1 (um) dos docentes é efetivo, enquanto que 9 (nove) apresentam vínculo empregatício do tipo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), caráter temporário, ao passo que todos cumprem uma carga horária de 20 (vinte) horas/semanais na unidade escolar, o que indica uma jornada de trabalho parcial. Logo, percebe-se que os mesmos não têm estabilidade como professores, o que dificulta construir uma carreira docente exclusiva e duradoura no ensino técnico de

Enfermagem, fator que afeta na qualidade da educação profissional. Esses dados apresentam a alta rotatividade e falta de estabilidade na carreira do professor de nível médio, convergindo com os indicadores das pesquisas de Lima (2015), Bassinello (2002) e Frozoni (2013).

Quanto à formação, todos são bacharéis em Enfermagem, sendo dois licenciados em Ciências Biológicas. Assim, é cabível afirmar que há uma limitação de conhecimento didático e referencial pedagógico para os não licenciados. Notou-se que não há um quadro profissional lotado de experiência ou formação para o magistério, com curso de licenciatura nos currículos dos professores. Por conseguinte, fazem-se docentes com os saberes gerados no seu cotidiano.

“Os enfermeiros professores demonstram a sensibilidade de que o bacharelado os torna enfermeiros, e não professores, e que enveredar no campo da docência exige formação específica” (ROCHA; FONSECA, 2012, p. 4). Nessa perspectiva, a licenciatura em Enfermagem tem por objetivo capacitar o enfermeiro para utilização de estratégias apropriadas ao processo de ensino e aprendizagem.

O curso de Licenciatura em Enfermagem é muito importante para a formação dos professores que irão qualificar os técnicos de Enfermagem, já que o desempenho desses profissionais e a qualidade da assistência prestada no mercado de trabalho irão depender do trabalho desses professores (BAGNATO, 1994). Também consiste em uma exigência legal para o exercício da atividade docente.

Entretanto, segundo Maissiat e Carrero (2010), poucos enfermeiros possuem título de licenciatura e a maioria dos cursos de graduação de Enfermagem não apresenta em seu currículo conhecimentos suficientes de didática e metodologia do ensino, necessários para o exercício da educação. Por sua vez, os enfermeiros estão concluindo sua formação, atuando em escolas profissionalizantes, sem conhecimentos específicos da prática educativa.

No que diz respeito às pós – graduações, nove professores são especialistas, sendo que destes, sete têm especialização *lato sensu* na área de saúde e, apenas, dois possuem formação pedagógica na educação profissional, o que implica dizer que sete não estão habilitados para o exercício da docência. Pode-se compreender, então, que a busca pela formação pedagógica foi quase inexistente em grande parte dos professores, embora seja uma necessidade para poder desenvolver a docência com maior segurança. Esses dados corroboram com as pesquisas de Scarabotto (2013) e Braga (2013), as quais apontam que 90% possuem especializações concentradas na área da saúde.

As especializações concentram-se, em sua maioria, na área de saúde, o que denota que os profissionais enfermeiros buscam especializações assistenciais sem foco pedagógico, o que

pode ocasionar uma possível dificuldade prática e pedagógica dos professores devido à lacuna referente à sua formação, levando-os a aprenderem, somente, na sua prática profissional (SCARABOTTO, 2013).

4.2 PORQUE ME TORNEI PROFESSOR: TRAJETÓRIAS

“[...] a minha história de vida ela conta muito pra mim justamente, eu avalio meu aluno não é por ali na sala de aula, se ele chega lá no noturno, ele chega lá cansado; se ele chega lá de tarde, são as donas de casa, que já aguentaram uma manhã cansativa, chegam com sono, é aquela pessoa que já parou de estudar tem uns dez – quinze anos e está desmotivada, se você não fizer algo pra mostrar e motivar que ela tem chances, ela vai desistir, e eu vejo esse lado”.

(Ana, 2017)

Nóvoa (1992) pontua que formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser: a vida e as experiências; o passado e num processo de ir sendo os projetos e as ideias de futuro. É uma conquista alcançada com diversas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio.

Compreender o que leva um bacharel a tornar-se docente do nível médio profissionalizante traz consigo muitas vezes, referências familiares, escolares, acadêmicas, além das trajetórias das atividades exercidas anteriores à docência. É preciso perceber as relações por ele atribuídas, no trajeto entre sua formação profissional e sua profissão atual enquanto docente. Pois, como Azambuja e Bald (2007, p.53) afirmam:

A construção da identidade do professor, construída e alimentada pelos movimentos pré-profissionais e profissionais da trajetória docente, não pode ser abandonada e menos valorizada, pois é a partir da consideração desses movimentos singulares que se poderá qualificar, ainda mais, a formação docente.

“Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda” (DOMINICÉ, 1988, p. 56). Assim, este subitem se subdivide em três outros: *Trajetórias familiares: rememorando figuras marcantes; Trajetórias escolares e acadêmicas: influências formativas e Trajetórias de atividades anteriores à docência.* Nesse sentido, as referidas trajetórias influenciam significativamente na escolha da docência, e, por conseguinte, refletem na sua atuação, conforme pontuado por um dos colaboradores: “[...], as

minhas origens me faz lembrar muito o que eu vejo nas faces dos meus alunos, [...]” (Alfredo, 2017).

4.2.1 Trajetórias familiares: rememorando figuras marcantes

Diante das entrevistas, observaram-se relatos de vivências que causaram um aprendizado na vida dos entrevistados, sendo esse o momento em que os mesmos puderam refletir sobre o acontecimento que transformou essas vivências em experiências formadoras, as quais ajudam a compor as identidades dos docentes. Evidentemente que a família é o lugar principal dessas mediações. Assim, a vida familiar e as pessoas significativas na família servem como fonte de influência importante, a qual molda a pessoa em relação ao ensino.

Desse modo, os relatos revelaram que as experiências vivenciadas possibilitaram que cada um chegasse à escola com vários saberes, de formas variadas do que é ser professor, advindos de experiências familiares (quando se convive com familiares que são professores ou que estimularam por acreditarem na importância da educação como instrumento de melhorar condição de vida):

[...], eu nasci na década de 1960/1970 e não era comum as crianças irem pra escola muito cedo, [...]; só que eu, sempre muito curiosa, gostava de [...] ficar escrevendo no chão, no terreiro com pauzinho, [...]. Meu pai achou aquilo muito bonito, porque meu pai era analfabeto mesmo, ele nunca frequentou a escola, [...] aí ele foi me levar, ele passou numa venda [...] e comprou um lápis preto, uma borracha e um caderno pequeno brochura, aí quando chegou na escola, ele me colocou assim no degrau de barro, [...]disse “ó minha filha, se você quiser ter uma vida diferente do papai e da mamãe, você tem que estudar”, [...] eu sempre valorizei muito a educação por conta disso [...], e eu sempre quis fazer algo diferente [...]. (Ana, 2017)

Mas assim, na minha família, a maioria era professora; a minha avó era dona de uma escola daqui[...], quando era criança dizia que ia ser professora [...], eu gostava muito! Meu tio ele sempre me deu muito estímulo em relação a isso, ele ama ser professor, ele acredita muito na educação [...] (Rachel, 2017).

Tem uma pessoa em especial [...], ela foi minha irmã, naquela época ela fazia o magistério e eu via o apego dela, o interesse dela com os alunos, a forma que ela preparava as atividades, o carinho que os alunos procuravam ela em casa, [...]. Então, eu via um elo de ligação entre ambas as partes, e era um retorno que ela dava pra eles que os ajudou a construir o conhecimento, e aquilo me instigou [...], eu queria aquilo [...] (Benone, 2017).

[...], começou em casa mesmo, minha mãe foi professora, minha avó foi professora por muitos anos [...], professor era algo que dava orgulho, as

... pessoas queriam ser [...]. Essa cultura, esse pensamento de que professor era algo bom. Então, são três pessoas que eu trago como referência pra mim de professor, que é minha tia [...], ela é professora de Geografia e eu gostava muito por causa dela; minha mãe, que é uma professora nata, toda mãe é nossa primeira professora, né? E minha avó [...], foram elas que me influenciaram (Waleska, 2017).

No segundo grau, eu fiz o magistério por conta de influência da minha mãe, [...], eu tenho duas irmãs que acabaram seguindo esse ramo de professor, e parece que foi embutido, porque eu sempre gostei desse ramo, da questão do magistério. [...] (Glete, 2017).

[...], mas as pessoas que me marcou, foi minha mãe que sempre queria que formasse um filho professor [...] (Alfredo, 2017).

[...] foi minha mãe, ela foi essencial pra isso. Porque minha mãe se formou num nível técnico que tinha antes chamado magistério [...]; então, ela dava aula de reforço escolar, dava aula para quem tinha dificuldade em algumas matérias e ali eu ficava sempre observando a forma como ela explicava aos alunos, e isso sempre me chamou atenção [...]; então, ela foi de fundamental importância (Florence, 2017).

Para os enfermeiros docentes deste estudo, a influência familiar, principalmente a figura materna, foi evidenciada como um fator importante para o processo de construção da identidade docente, a qual modela parte da postura da pessoa em relação ao ensino. Os estudos de Orosco (2010) e Braga (2013) constataram também que os docentes percebem sua construção do ser professor sendo representada por influência familiar. Isso vai ao encontro do que Tardif (2014) descreve ao analisar que muitos professores, principalmente mulheres, falam da escolha de sua carreira, seja por proceder de uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada em seu meio.

A identidade profissional docente se encontra ancorada em experiências familiares. É, nesse momento, que podem surgir as primeiras identificações com a profissão (D'ÁVILLA, 2009).

Contudo, duas professoras disseram não ter tido nenhuma influência para essa decisão, ou seja, não surgiram memórias familiares marcantes:

[...] eu não tive nenhuma figura de olhar e dizer “poxa, eu queria ser assim” (Wanda, 2017).

[...], e nem influência, nem na família [...], não tive influência nenhuma, nenhuma mesmo (Olga, 2017).

Para se tornarem professores pode-se perceber, de uma maneira geral, que muitos docentes deste estudo foram inspirados por familiares. Esse fato evidenciou que, de uma

maneira geral, não houve preparo sistemático e intencional para se tornarem professores, mas sim de uma maneira assistemática adquirida nos contextos aos quais estavam inseridos.

4.2.2 Trajetórias escolares e acadêmicas: influências formativas

“[...] , claro que no decorrer dessa história eu tive professores que me influenciaram que me fizeram refletir sobre o meu papel de aluno e o meu papel de cidadão na sociedade, tiveram disciplinas também que realmente me fizeram pensar”.

(Benone, 2017)

O professor não é somente um “sujeito epistêmico” que se coloca diante do mundo numa relação estrita de conhecimento, mas também um “sujeito existencial”, uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida com e por sua própria história, a partir da qual ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história (TARDIF, 2014). Nesse sentido, a formação está relacionada à trajetória de vida e aos percursos educativos de cada professor no decorrer de sua carreira docente.

Outros fenômenos descritos por Tardif (2014) são as experiências escolares anteriores, e as relações determinantes com docentes, que contribuem, também, para modelar a identidade pessoal do professor e de seu conhecimento prático. Metade dos docentes apontaram professores do ensino fundamental e médio, de suas trajetórias formativas, como pessoas que influenciaram, e ainda influenciam fortemente suas escolhas, e que, muitas vezes, ainda pautam suas ações como docente o que foi muito bem expressado pelos professores a seguir:

Eu tive professores muito bons, sempre tive uma dificuldade muito grande em exatas, e eu lembro que na sexta série do ensino fundamental eu tive uma professora [...], acho que o professor sente a dificuldade de cada aluno, né? E ela viu, ela sentiu que aquela dificuldade na sala de aula eu não conseguiria atingir o objetivo que é o ensino e a aprendizagem, então, ela me fez o convite pra ir na casa dela, achou que individualmente eu conseguiria atingir esse objetivo que é aprender, isso me marcou muito, pois ela dedicou um tempo da vida dela, extra sala, para conseguir ensinar o que eu não estava aprendendo com a turma em sala de aula.... (Benone, 2017).

No Ensino Médio teve o professor [...], de biologia que foi uma área que eu comecei a gostar por causa dele, que ele era excelente professor. Ele sabia passar o conteúdo, ele prendia a nossa atenção [...], ele deixava o assunto

muito simples, parecia que era fácil quando ele explicava, não era complexo (Waleska, 2017).

[...] tive uma professora muito criativa [...], e por meio da criatividade dela eu fiquei muito estimulado e também quis ser professor. Dentro das perguntas, ela fez um questionário e perguntou qual das profissões a gente queria ser no futuro [...], e eu coloquei: professor (Alfredo, 2017).

[...], tinha uma professora [...], que me marcou muito, de como era a didática, a estrutura das células, e a forma como ela passou a didática me fez espelhar nela, [...] (Florence, 2017).

Os relatos evidenciaram que o itinerário escolar repercutiu no processo de formação dos educadores. Nas pesquisas analisadas por Tardif (2014), alguns docentes comentam sobre a influência de seus antigos professores na profissão e na sua maneira de ensinar. Os professores, quando chegam à docência na educação profissional, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Espelham-se nos professores significativos, em sua história de graduação e que contribuíram para sua formação pessoal e profissional.

Assim, através dos depoimentos, observam-se vivências que lhes causaram um aprendizado, no momento em que ocorreu a reflexão do que era ser professor, por meio da empatia pelos seus professores durante a graduação, o que transforma essa vivência em uma experiência formadora e colabora na consolidação da identidade docente:

Eu tive uma professora muito boa, [...], aquela eu olhava e dizia “eu quero ser igual a ela”. [...] e é que eu mais gosto de dar aula, foi a disciplina de Clínica Cirúrgica, [...], e foi uma das disciplinas que eu mais me identifiquei, e até hoje é a que eu mais gosto de dar aula, (...) (Wanda, 2017).

[...] pois eu tinha muita vergonha de falar em público. [...] Eu lembro que no final da graduação no meu estágio supervisionado com [...], ela praticamente obrigava a gente a ter que fazer educação em saúde [...], e eu falava “professora, eu não quero falar não”, e ela sempre dizia “mas você sabe, tem que falar”, sempre estimulava [...], já dominava o ambiente [...], não mexia mais tanto as mãos naquela agonia, e eu gostei disso (Rachel, 2017).

[...], eu tive um professor na graduação [...], que eu gostava da didática dele, (...), mas eu acho a figura do professor super importante no meu processo educativo. Na graduação de enfermagem [...], e me marcou muito a metodologia dele, o jeito de ensinar e assim, são algumas das inspirações que eu tive, e eu tentei colocar na minha prática algumas coisas que eu coloco [...] (Marie, 2017).

[...], teve um professor que eu admirei muito, muito, muito pela inteligência dele [...], tanto que ficava todo mundo de queixo caído, era aquele professor

que ninguém perdia a aula e ninguém conversava para não perder alguma coisa, ele era excelente (Waleska, 2017).

Um foi a professora [...], que o fato dela ser, da calma dela, [...]; outra professora que deixava bastante à vontade para elaborar, e a imparcialidade nela nos momentos dos estudos, dos seminários e com os próprios colegas; além do meu orientador, que é um psicólogo, [...], que foi um cara que sempre me incentivou [...] (Alfredo, 2017).

[...], e ela foi minha referência, ela foi professora de Fundamentos de Enfermagem [...], a didática, aquilo ali me encantava, eu ficava pensando “poxa, como ela sabe tanta coisa? Como ela consegue transmitir tanta coisa em tão pouco tempo” [...], pois a forma como ela passava me marcou, e ela passou a ser minha referência (Florence, 2017).

Alguns professores deixaram marcas que se articularam na formação da identidade docente. Muitas vezes, os docentes levam para a sala de aula traços do trabalho de seus mestres que foram presentes na sua formação, recordando e refletindo sobre elementos significativos do processo de ser e tornar-se professor.

Como se pode notar, segundo Braga (2013), esses dados sugerem que bons professores servem de modelos para seus alunos em atuações futuras na docência, e que os conhecimentos pedagógicos podem também ser adquiridos por meio dessa interação professor-aluno, ou seja, no início da carreira, os professores se inspiraram nos mestres de sua trajetória formativa que, de alguma forma, o marcaram positivamente, como relatado nas falas acima.

Ferreira Júnior (2006) também aponta que os professores, especialmente no início da carreira, tomam como referência para o seu ensino os modelos e as experiências vivenciadas por eles ao longo de sua formação.

Pimenta (2000) acrescenta que as experiências como alunos, diante de diferentes professores, também são consideradas importantes na construção dos saberes da docência: “Experiências que lhes possibilitam dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática” (PIMENTA, 2000, p.20). Assim, tudo é formativo, inclusive algumas atitudes inapropriadas desenvolvidas pelos professores da graduação, servindo como exemplo para a não adoção durante a atuação no ensino pelos entrevistados:

Eu nunca dei aula sentada, eu tive uma professora de didática na faculdade que, [...] faltava didática nela. Ela ficava com um netbook do lado, sentada, e ela ficava numa sala grande, cheia de gente, explanando com um netbook. Esse tipo de aula não vai, [...] (Waleska, 2017).

Eu sempre digo assim, que até aquele que foi ruim, foi excelente, “poxa vida, eu tive um professor muito ruim na especialização ou até mesmo na graduação”, é um exemplo pra você não seguir, é como você ter no estágio

algo que eu não critico, nem falo nada, isso é uma atitude que eu só não vou fazer aquilo, tudo é processo formativo, tudo é educação (Ana, 2017).

As narrativas identificaram que as reflexões sobre as vivências no papel de estudante, os ajudaram a refletir sobre o que desejam e o que não desejam ser, assim, o resgate de processos vividos na trajetória de vida permite a compreensão de como as ações pedagógicas e a identidade docente foram se constituindo. Conforme d'Ávila (2009), tem ainda aqueles professores dos quais não se guarda boas memórias e que não se pretende reproduzir. São exemplos fortes de como não fazer ou de como não ser.

Os docentes já trazem consigo alguns saberes da experiência sobre o que é ser professor, fundamentados nas suas experiências como alunos. A partir disso, eles formam um conceito sobre o bom e o mau professor (PIMENTA, 2000).

Quando um professor começa a trabalhar e está em início de carreira, ele inicia seu trabalho, lembrando-se também de como seus colegas de profissão agiam. Ou seja, o comportamento, a conduta e o compromisso desse colega como professor serve de referência para sua atuação docente:

Tinha uma professora lá na escola, e ela era extremamente apaixonada pela turma, e assim, pra mim, ela é uma educadora que não existe igual, até hoje ela é minha amiga e pra nível de EJA, não existe igual, e principalmente para o público dela que eram senhoras idosas, aí eu pegando algumas dicas com ela [...] (Rachel, 2017).

[...], e na decisão profissional eu vou citar, uma colega minha que sempre via a docência como uma forma de gerar renda e retorno nos estudos [...] (Alfredo, 2017).

Nessa discussão relacionada às trajetórias acadêmicas, em se tratando da profissão de origem, é importante considerar que outros docentes demonstraram que a decisão pela escolha da carreira de enfermeira esteve articulada à vocação ou à vontade em atuar e seguir determinada área profissional em que se pode atuar em diversos contextos. Para a construção da docência na EP, exige-se a compreensão de que, além dos motivos que influenciaram na escolha da docência como profissão, há motivos que também levaram à escolha pela enfermagem como profissão. Motivos estes, que corroboram para identidade profissional de enfermeira:

[...], Eu acabei gostando de enfermagem [...], e acabei gostando da profissão por diversas razões, e uma delas é que você tem um leque de opções [...], docência, pesquisa, assistência, gestão [...] (Benone, 2017).

[...], aí queria ser enfermeira de qualquer jeito, [...] e não tinha interesse nenhum em ser professora (Marie, 2017).

Por outro lado, muitas vezes, as atividades desenvolvidas durante a graduação influenciam ou reforçam o desejo de ser professor. O exercício de atividades de monitoria de ensino e extensão pode ser considerado o primeiro passo em direção à carreira docente. Entre os professores estudados, apenas quatro mencionaram terem desenvolvidos esta função durante a graduação, tais como: monitoria de extensão em Aterosclerose; monitor do Projeto Saúde na Escola; monitoria de ensino no laboratório de microbiologia; monitor de extensão no Projeto de Escabiose: diagnóstico e tratamento e, monitor do Projeto de extensão Portal Web. Alguns deles relataram o interesse em se articularem com os cursos de licenciatura, agregando ao processo de formação docente:

[...], eu fazia minicursos em outras disciplinas na própria faculdade, fui voluntário na disciplina de biologia também, e isso me ajudou bastante, e sempre tendo contato com os professores, [...] (Alfredo, 2017).

[...], e dentro da universidade, eu gostava de participar de encontros de biologia e pedagogia que abordava essa parte de formação, de didática, e isso eu fui construindo aos poucos, [...] (Florence, 2017).

A monitoria exercida por estudantes durante o processo de graduação é atividade formativa que pode auxiliar o futuro profissional, no acúmulo e desenvolvimento de experiências e saberes, que poderão contribuir para a escolha da docência como profissão (GRANVILE, CORRÊA; PADOVANI, 2016).

A identidade docente é construída na trajetória escolar e no decorrer do exercício da profissão, porém, durante a formação inicial é que são alicerçados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador, fundamentais nesse percurso (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

A trajetória escolar é entendida enquanto uma experiência formativa que atravessa o sujeito, a partir da trajetória de si mesmo, vivida no ambiente escolar, refletindo-se na construção da identidade docente, no processo de iniciação à docência (SOUZA; PASSEGGI, 2015).

Assim sendo, depreende-se de que as memórias orientam as escolhas no percurso pessoal e profissional dos enfermeiros. A análise dessas experiências serve para o enfrentamento de determinados problemas, favorecendo, assim, para a melhoria das práticas pedagógicas.

4.2.3 Trajetórias de atividades anteriores à docência

Tardif (2014) relata que experiências realizadas antes da preparação formal para o magistério levam não somente a compreender o sentido da escolha da profissão, mas também, influenciam na orientação e nas práticas pedagógicas atuais dos professores. Nesse sentido, alguns docentes destacam que deram aula de reforço escolar:

[...] eu trabalhava em casa dando aula de reforço para amigas e pros filhos (Ana, 2017).

Quando eu tinha uns quinze/dezesseis anos, meu tio dava banca, aí quando ele não estava em casa, quando tinha algum compromisso, eu assumia esses alunos dele [...] (Rachel, 2017).

[...] pra ter um dinheiro, pegar uma experiência, e aí dentre os trabalhos que eu fiz na adolescência foi dar aula de reforço escolar. [...], aí quando eu percebi que eu tinha o tino, que eu tinha facilidade de transmitir o que eu entendia, eu sempre sentava com meus colegas e eles sempre queriam fazer grupos de estudos comigo, [...] (Florence, 2017).

A situação socioeconômica em que se encontra a família pode ser uma das causas que leva o estudante ao trabalho, pois muitos precisam colaborar com o orçamento familiar, motivo este demonstrado nas falas acima.

O preparo pedagógico para uma enfermeira, originado pelo desenvolvimento da habilidade de docência na graduação (licenciatura), a motiva na participação da formação do pessoal de nível médio, no momento em que organiza uma capacitação para os atendentes de enfermagem na instituição hospitalar no qual trabalhava:

[...], quando eu cheguei lá para trabalhar no hospital em [...], eu percebi que a maioria do pessoal era atendente de enfermagem, e eu consegui perceber muitas falhas na questão do atendimento ao paciente, aí [...] boleei um curso, uma capacitação para dar a eles de noite, para eles entenderem que a injeção era daquele jeito, umas coisas básicas mesmo. Então, eu comecei a dar aula [...], só pra ajudar na questão do serviço (Glete, 2017).

Quanto à trajetória profissional dos enfermeiros docentes deste estudo, diversos foram os empregos anteriores à docência. Um relatou ter atuado como agente comunitário de saúde; sete colaboradores atuaram como enfermeiros logo após concluírem a graduação; outro está concluindo a licenciatura em História após a Enfermagem, no entanto, preferiu continuar atuando nesta, e três enfermeiros ingressaram diretamente na docência:

[...] conclui em 2013, terminei a faculdade e vim pra Bonfim [...]; fui pra Juazeiro, fiz o PROVAB¹³ e fiquei lá na área de atenção básica (...), depois fiz um voluntariado na PROMATRE¹⁴ na área de hemodinâmica, que era uma das minhas especialidades, [...] (Marie, 2017).

Eu comecei a graduação um pouco tarde, [...]. Foi tudo assim, [...] no esforço mesmo e naquela tentativa de dar certo. [...], comecei a trabalhar como enfermeira do PACS¹⁵, e depois quando voltei pra Bonfim, eu comecei a atuar como enfermeira da Estratégia de Saúde da Família, e aí assim, sempre tive vontade, sempre tive essa tendência de atuar na área da saúde, [...] (Olga, 2017).

Me colocou num ensino técnico, técnico em enfermagem, [...] passei no concurso de agente comunitário de saúde [...] (Alfredo, 2017).

[...]; quando eu terminei a graduação de enfermagem e fui morar em Bonfim em 94, eu formei em 94 e o meu primeiro emprego foi dar aula no CODETAN^[...] (Glete, 2017).

[...], vou concluir agora em 2018 a licenciatura que eu tanto queria, [...] (Benone, 2017).

Observa-se, aqui, uma dimensão bastante relevante da atuação na educação profissional: a interlocução com os saberes da vivência profissional anterior à docência. Saberes estes construídos por meio de processos de socialização em suas áreas profissionais específicas, ou até mesmo em atividades realizadas quando estudantes do nível médio.

4.3 CONSTRUÇÃO DO SER PROFESSOR: OS CAMINHOS

“[...] eu acredito muito na educação pra mudar muita coisa que a gente tem; educação não é a salvadora da pátria não, [...], educação é para moldar e ampliar os seus horizontes”.

(Ana, 2017)

A Enfermagem é focalizada compreendendo as seguintes abordagens: assistir, cuidar, administrar, educar e pesquisar. Quando direcionamos nosso olhar à prática do educar, um dos papéis que o enfermeiro assume é o de formador de recursos humanos. Repensar a formação de profissionais que irão lidar com a qualificação de outros trabalhadores é uma

¹³ Programa de Valorização do Profissional de Atenção Básica. Foi criado por iniciativa do Ministério da Saúde, em parceria com o Ministério da Educação, com o objetivo fundamental de ampliar o acesso à saúde à população carente, incentivando profissionais da saúde recém-formados a trabalhar em regiões marcadas pela escassez de médicos, tais como periferias, populações ribeirinhas, quilombolas, indígenas, áreas do semiárido nordestino, entre outros.

¹⁴ Hospital localizado no município de Juazeiro/BA.

¹⁵ Programa de Agente Comunitário de Saúde.

tarefa complexa e que adquire várias nuances dependendo do prisma pelo qual você as observa (BASSINELLO, 2002).

Por sua vez, a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que permita um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. Deve favorecer a interação entre as dimensões pessoal e profissional, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação dando-lhes um sentido em suas histórias de vida (NÓVOA, 1992).

Segundo Nunes (2013), o desenvolvimento profissional não tem prazo definido para se processar; este é adquirido durante toda a vida, à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional, permitindo ao professor, por meio de sua identidade profissional definir a si mesmo e aos outros. Pode-se dizer que o ser professor está para o desenvolvimento profissional, assim como o desenvolvimento profissional está para o ser professor. O *locus* da formação centra-se no sujeito-professor, nas experiências que ele constrói, na importância da reflexão sobre sua formação científica, pedagógica e política, para que seja possível a construção de novas competências profissionais.

Nessa discussão, o próximo subitem apresenta *Trajetórias formativas na profissão docente: o protagonismo do enfermeiro professor; Características do ser professor; Profissão professor: sabores e dissabores e Aspectos da formação pedagógica e os reflexos no exercício da docência.*

4.3.1 Trajetórias formativa na profissão docente: o protagonismo do enfermeiro professor

O conceito de formação “é tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados, mas também como a ação vital de construção de si próprio onde a relação entre os vários polos de identificação é fundamental” (NÓVOA, 2008, p.114).

A formação do professor envolve conhecimento técnico e científico, e o desenvolvimento das habilidades e competências que o caracterizam se dá num processo. E como processo, não se completa em um curso ou um período, mas implica em contínuo aperfeiçoamento. Assumir essa concepção significa perceber que ser professor tem um significado mais abrangente do que somente a atividade de ensino (BRAGA, 2013).

A reflexão acerca da formação do docente enfermeiro é essencial devido à complexidade da prática profissional inserida na atividade da educação. Entretanto, nos cursos técnicos, observa-se a questão dos professores bacharéis que, mesmo sem formação pedagógica, exercem atividades de docência (RODRIGUES; SOBRINHO, 2006).

Entre as áreas da atuação do enfermeiro, a docência em ensino médio implica alguns aspectos críticos na formação adequada do profissional, destacando-se a ausência de preparação pedagógica dos professores, o reduzido salário (que acarreta desinteresse e falta de investimento em atualização profissional), mais o acúmulo de atividade de trabalho, relegando a docência à função secundária (BASSINELLO; SILVA, 2005).

Percebe-se através dos relatos que alguns docentes iniciaram suas trajetórias antes motivadas por questões objetivas e subjetivas. Para muitos, tornar-se professor não foi opção inicial em suas carreiras profissionais, atuaram por algum tempo em atividades técnicas. Alguns enunciados apontam para isso:

Eu me tornei na marra [...], fui jogada, assim, eu optei em fazer, o requisito era que fosse bacharel, não tinha nada na área (Wanda, 2017).

É complicado, é muito complicado, porque na graduação a gente não tem essa formação técnica – científico [...] a gente não tem estrutura, didática mesmo, é apenas uma disciplina que você faz alguns trabalhos, mas não ensina a ser professor, você cai de paraquedas e vai se virando [...] (Rachel, 2017).

[...], a gente cai de paraquedas na escola, com o conhecimento teórico prático que a gente adquire na graduação, [...] (Olga, 2017).

[...], no início eu me perguntei em que mundo é que eu tava, já que formamos apenas pra atividade laboral mesmo; o bacharel forma pra atividade laboral, diferente de planejar aula, fazer estrutura de aula, lista de exercícios, conteúdos... (Alfredo, 2017).

[...] e eu tentei fazer o meu trabalho, ganhar a confiança deles, mais como enfermeira do que como professora, ensinar o que eu sabia de prática de enfermagem, sem muita experiência de docência [...] (Marie, 2017).

A migração da profissão para a docência é o destaque de desafio apontado pelos professores. Estas falas se identificam com Melo e Naves (2012), ao pontuarem que, na maioria das vezes, o docente identifica-se mais com seu curso de formação inicial do que propriamente com a docência.

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária. Ao estrear em sua profissão, muitos professores se lembraram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis (TARDIF, 2014).

Ficou evidenciada que, para grande parte dos entrevistados, tornar-se docente não foi opção inicial e também não ocorreu de forma intencional após a graduação, no sentido de ter sido pensada e amadurecida. Foi uma escolha completamente eventual e motivada por outros fatores, o que é ratificado pelas declarações de alguns professores, ao afirmarem que nunca tiveram vontade de ser docente. Desse modo, não possuíam identidade com a carreira, principalmente no ingresso desta:

[...], com relação a minha decisão de tornar professora, eu nunca tive essa vontade. [...], era uma coisa que eu não queria na vida era ser professora (Marie, 2017).

[...], mas eu dizia “eu não vou ser professora”. Não gostava, não gostava, não era uma área que eu achava que me encaixava [...] (Waleska, 2017).

[...], houve um tempo no início que eu sentia uma grande dificuldade, eu dizia em casa “eu não gosto, eu não gosto, eu tô lá por conta do dinheiro, eu não quero, quero desistir”, mas eu pensava no dinheiro, [...] (Olga, 2017).

Na época, no ensino médio, quando eu terminei o magistério, eu não queria ser professor, por quê? Porque a gente sofria muito, tinha muita coisa pra fazer pra gente fazer [...], e os alunos se apegavam muito, quando tinha despedida eu chorava muito, mas eu não gostei por causa do trabalho burocrático, [...] e eu não queria magistério (Glete, 2017).

Tal fato corrobora com o seguinte: durante a entrevista, apenas dois afirmaram ser sua profissão a docência; enquanto que sete declararam ser enfermeiros, e apenas um declarou ser enfermeiro e docente, o que se deduz que a maioria não tem identidade profissional com a docência. Essas respostas, inicialmente, pareceram mostrar uma ambiguidade ou conflito entre as profissões - ser enfermeiro ou ser professor, conforme declara uma professora:

[...], eu sentia dificuldade, ainda mais quando eu chegava e ficavam “professora, professora”, eu ficava numa crise de identidade do que é professor e do que é enfermeiro, né? (Glete, 2017).

[...], eu ficava “como é que o professor é enfermeiro e está ensinando?” (Rachel, 2017).

São marcantes os traços de uma identidade indefinida do professor enfermeiro, uma vez que a ênfase sempre é dada na competência da área específica de seu domínio, geralmente se é primeiro enfermeiro, e depois professor.

Estes relatos chamam atenção, pois poucos entrevistados se remeterem significativamente à docência, como escolha de uma carreira profissional, o que pode ser relacionado às condições específicas do exercício docente na educação profissional técnica de nível médio: concomitante ao exercício como enfermeiro nos serviços de saúde, o que limita esse exercício à atividade secundária (GRANVILE, CORRÊA; PADOVANI, 2016).

No entanto, para apenas uma professora, a vocação é importante para o sucesso na profissão e no ensino. A vocação está relacionada ao gostar da profissão e isso pode gerar uma facilidade para o enfermeiro professor. Importante ressaltar que nem sempre a vocação é suficiente para um bom exercício docente, visto que a didática se constrói através de planejamento e ensino. Tal afirmativa é confirmada através do relato abaixo, no qual se discute sobre a relevância da identidade docente, já que muitos entram por vários motivos, que não a vocação:

[...], a primeira coisa é o querer, e se identificar como professor têm pessoas que não se identificam como professor, só vai mesmo por vários motivos (Glete, 2017).

[...] e fui substituir uma colega minha que dava aula em uma fazenda, entrou de licença e eu fui pra fazer o que fizeram comigo, que era alfabetizar; [...], lá eu descobri que é legal você chegar com alguém que não sabe nada [...], ele não sabe o que é uma letra, [...] (Ana, 2017).

Quando ingressam na docência, iniciam seu processo de identificação com a profissão, valorizando sua experiência pregressa, pois, caso contrário, não conseguiriam permanecer na profissão.

A formação docente é um processo permanente e envolve a valorização identitária. Desse modo, uma professora declara que, mesmo concluindo a graduação em Enfermagem, afirma sua identidade docente, tendo em vista a sua formação inicial no magistério, fato este corroborado na atuação docente como seu primeiro emprego:

Quando eu fui pra Salvador pra fazer faculdade, eu fiz a opção de enfermagem por causa disso, mas ficou embutido o “ser docente”; quando eu terminei a graduação de enfermagem e fui morar em Bonfim em 94, [...], e o meu primeiro emprego foi dar aula no CODETAN [...] (Glete, 2017).

Os colaboradores, ao serem questionados pelos motivos que os levaram a se tornarem professores, responderam que foram motivados pelo desejo de ensinar ou por oportunidade para estudar. Também aparece como resposta a complementação da renda e a possibilidade de “estabilidade”, o que pode dar a entender como não sendo a sua principal opção de emprego.

Para metade dos participantes da pesquisa, o motivo que os levou à docência foi a complementação ou o aumento da renda familiar. A docência é pensada como habilitação rápida, a fim de entrarem ligeiramente no mercado de trabalho, desaparecendo o objetivo essencial da docência, a formação. Assim, funciona mais como atividade que traz renda complementar do que como profissão:

Daí aparece a oportunidade, que tem o curso profissionalizante que precisa do enfermeiro [...], daí ele agarra essa oportunidade por motivo financeiro, ou outro qualquer [...] (Ana, 2017).

[...], então foi meu primeiro trabalho, uma forma de ter uma renda, [...] (Wanda, 2017).

Teve essa oportunidade do concurso do estado, através do REDA pra ser docente, e eu vi a oportunidade tanto de aumentar minha renda, eu sou enfermeiro no município de [...], trabalho no Programa de Saúde da Família, e a gente sabe que o salário não é dos melhores [...] (Benone, 2017).

Na verdade, eu não queria ser professora, eu sempre quis ser enfermeira, mas aí quando terminei a faculdade e estava difícil conseguir emprego, eu saí atirando pra todo o lado (Waleska, 2017).

[...], e por não ser concursada, não ter essa segurança no trabalho, eu fiquei um tempo sem trabalhar, [...], foi aí que veio a possibilidade de dar aula, surgiu a seleção do REDA para dar aula no curso técnico de enfermagem do estado, [...] aí veio a convocação e eu fiquei naquela dúvida se eu ia ou não, e para ser sincera o único fator motivador para eu aceitar, foi a questão financeira mesmo...com filho pequeno, toda mulher precisa do seu dinheiro, e por menor que fosse o salário do curso técnico na época, já era algo [...] (Olga, 2017).

Segundo Ferreira Júnior (2008), em geral, para atuar no curso profissionalizante, não é exigida uma formação pedagógica específica e não se tem um contrato de trabalho formal, o que gera grande rotatividade de profissionais nas escolas. Além disso, a carga horária de trabalho é pequena e a atuação como docente acaba servindo, prioritariamente, como complemento de renda para os profissionais.

No contexto brasileiro, o docente não exerce a atividade em tempo integral em uma só instituição, frente à necessidade de complementar a renda familiar, o que significa a

impossibilidade de estabelecer raízes na instituição e não dispor de tempo para investir na sua formação pessoal, o que favorece uma reflexão crítica sobre suas práticas (PEREIRA; MARTINS, 2002).

O docente que almeja um emprego apenas como complemento de renda não apresenta compromisso profissional. Este tipo de docência deve ser despertado e refletido acerca da real função e responsabilidade do educador. Por conseguinte, outros ainda destacaram que o motivo da entrada na docência foi pela oportunidade de estabilidade e, ao mesmo tempo, de alguns benefícios trabalhistas, tendo em vista que a contratação do tipo REDA, apesar do vínculo temporário, assegura alguns direitos trabalhistas semelhantes aos efetivos:

O que me fez fazer o concurso para o ensino profissional, foi a possibilidade de, como eu trabalhava em prefeitura não tinha estabilidade, não tinha época certa de receber salário, perspectivas de receber, não tinha direito de férias, nada [...], foi a possibilidade de ter tudo isso regulamentado. [...] (Wanda, 2017).

O início da trajetória do enfermeiro como professor no ensino médio profissionalizante ocorre também como um estímulo para estudar, ou seja, demonstra o interesse dos sujeitos na busca permanente do saber, segundo relatos abaixo:

[...] o que mais me motivou é que eu estava estudando, nem era pelo dinheiro [...], mas pra ter um estímulo pra estudar mesmo [...], então já que surgiu essa oportunidade eu ia poder mostrar os alunos, não ia perder tanto a prática e era uma forma de ficar estudando (Rachel, 2017).

[...], e é uma forma de estudar também, e eu já vi gente dizendo “eu vou, pois vou tá estudando”, sim, você vai tá estudando [...] (Ana, 2017).

O professor, ao iniciar sua carreira docente, apresenta características de sua formação, que se reflete no modo como planeja e desenvolve o ensino. Além disso, ele traz experiências vividas como aluno, as quais influenciam em suas decisões a respeito do processo ensino e aprendizagem. Dessa forma, existem diferentes momentos em que o professor desenvolve sua prática pedagógica, muitas vezes, tomado por insegurança e tensão no papel a desempenhar, especialmente ao ingressar na carreira docente:

Assim [...], a prefeitura abriu o concurso e passei; entrei [...], imatura, não conhecia nada de educação [...]. O ensino era bem diferente do que eu estava acostumada na escola, [...] (Rachel, 2017).

[...], e aí surgiu a oportunidade de trabalhar no CODETAN [...], e no outro dia já teria que começar, e eu saí de lá decidida que não ia ficar, assinei o

contrato, mas desisti, pensando nas dificuldades que eu teria pra ensinar, eu não tinha nenhuma experiência, nenhuma prática com relação à docência, [...], me esquivei várias vezes de ser professora (Marie, 2017).

[...], aí eu assumi o concurso e no mesmo dia que eu cheguei, eu cheguei aqui de tarde e de noite já me mandaram dar aula, eu nunca tinha entrado em uma sala de aula [...]. Eu falei que não tinha experiência nenhuma em sala de aula [...] foi uma barra, [...], eu tava super perdida (Waleska, 2017).

[...], aí fui com a cara e a coragem, experiência nenhuma eu tinha, [...] (Olga, 2017).

No início eu tive bastante dificuldade, muita mesmo, me perguntava ‘o que eu tô fazendo aqui?’ (Alfredo, 2017).

Ser professor iniciante implica em correr riscos e assumir responsabilidades profissionais para os quais não está completamente preparado, gerando insegurança sobre a sua atuação como docente. A construção real do ser professor em Enfermagem é representada por sua experiência de estar professor.

“Dessa forma, eles vão se formando professores, dentro do cotidiano das salas de aula, através de sua prática diária, com seus erros e acertos, e, muitas vezes, sentindo certa insegurança por não possuírem preparação formal para a docência” (BRAGA, 2013, p.90). Fazem-se docentes nos processos formais de trabalho.

Tardif e Raymond (2000) destacam que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, ou seja, sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, sendo uma parte de sua existência caracterizada por sua atuação profissional. A imagem que o professor constrói de si faz parte do processo constitutivo de sua identidade profissional perante a sociedade, a qual se mantém em constante transformação.

A reconstrução da identidade ocorre ao longo da vida, de acordo com as experiências individuais. Os resultados revelaram que a construção real do ser professor em Enfermagem foi representada por sua experiência de estar professor, principalmente a experiência nos cursos profissionalizantes:

[...], e aí quando eu cheguei me chamaram de novo pro CODETAN. [...], e no fim apareceu o PROFAE, fomos dar aula no PROFAE¹⁶, [...]. Então, eu sempre fiquei nessa parte do magistério, dei aula no CETESB e na Valquíria, que foram também uns cursos técnicos profissionalizantes que teve [...] (Glete, 2017).

¹⁶ Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores de Enfermagem.

Quando foi no quinto semestre eu fiz uma experiência lá no [...], de três meses, dando aula [...], eu me identifiquei muito com os alunos, com a forma que era realizada a didática para preparar o aluno no curso técnico de enfermagem, então, eu já comecei ali no quinto semestre a prestar atenção nessa área de lecionar [...] (Florence, 2017).

[...], eu fui chamado por um curso técnico para dar aula que era o Irmão Dulce lá em Salvador, foi aí que eu vi que era possível ser professor, [...] (Benone, 2017).

Tardif e Raymond (2000) concordam que a experiência do trabalho é também fonte de conhecimentos e de aprendizagem, levando a considerar a construção dos saberes profissionais no próprio decorrer da carreira profissional.

As habilidades pedagógicas do professor são produto e consequências de suas experiências em sala de aula, somadas às experiências escolares anteriores e às oriundas das atividades profissionais.

No entanto, Manfredi (2002) atenta que a docência deve ser reconhecida como um campo de conhecimentos específicos que envolvem os conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, assim como conteúdos didáticos – pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional, aos conteúdos ligados aos saberes pedagógicos do campo teórico da prática educacional, e aos conteúdos ligados à explicitação da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. Com isso, a identidade do professor deverá ser construída no campo teórico do conhecimento, mas com reconhecimento na prática social.

Embora arraigados em sua identidade, o professor acaba sendo influenciado por ela, porém, precisa saber ser imparcial, não se deixando influenciar pelo que ele pensa. O professor adquire, ainda, uma identidade profissional de acordo com o local de atuação, com as normas exigidas, com as situações vivenciadas e até mesmo como forma de impressionar o aluno e de exercitar nele mesmo, características até então desconhecidas (NUNES, 2013).

Como afirma a docente ao relatar sua experiência no magistério superior, comparando à sua atuação na educação profissional:

[...], no fim surgiu o curso de enfermagem na UNEB [...], eu entrei como professora visitante, [...]. Lá foi quando eu percebi a diferença do curso médio para o universitário, e a dificuldade lá da faculdade é que os alunos cobram mais, tem mais entendimento das coisas, tem um ensino fundamental melhor, são mais preparados e também eu tive que reler, que estudar [...] (Glete, 2017).

Por outro lado, torna-se relevante destacar que atuação docente em outras áreas fornece subsídios para a formação docente visando atuar na educação profissional, tendo em vista que os entrevistados afirmam que aprenderam a serem professores no exercício diário da atividade docente.

A formação de professores é um processo contínuo, no qual o interesse dos docentes na formação continuada revela o repensar da sua prática pedagógica. Todo saber implica em um processo de aprendizagem e de formação. Assim sendo, alguns dos sujeitos colaboradores pontuaram a relevância das leituras para o aprimoramento profissional como processo formativo no decorrer da experiência da profissão docente:

Pra conseguir estar aqui dentro, sempre teve a questão da leitura, sempre gostei muito de ler. [...], não tem nada de Paulo Freire que eu não tenha visto, é livro, é vídeo, tudo eu estou vendo, [...]. Aí vem Saviani, [...], é show demais na área de educação profissional, tem outros, Vygotski pra educação profissional, ele ainda é bem visto e bem aceito[...] (Ana, 2017).

[...] eu aprendi mesmo, pois tive o interesse de procurar saber, fui ler, [...] (Wanda, 2017).

[...], então, eu fui mesmo pra lei de diretrizes e bases [...], aí de 2015 para 2016, eu já senti essa evolução, [...] (Florence, 2017).

A segunda coisa que eu acho que é uma das principais, é a leitura mesmo, estudar, [...] (Glete, 2017).

Em relação à importância do hábito de leitura, pensando-a como um processo formativo, Kleiman (2002) aponta que cabe ao professor incentivar esse hábito nos alunos, motivando-os sempre. Para tanto, não é possível que um professor estimule seu aluno a ler, aguçando nele o prazer pela leitura, se ele mesmo não tem esse prazer. Portanto, o professor deve ter a leitura como rotina no seu cotidiano docente.

A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente e inacabada. Para que haja um fortalecimento da mesma, o enfermeiro docente deve sempre buscar atualizações, devido à constante transformação que se apresenta a identidade profissional (SILVA, 2003).

No entanto, observou-se que apenas duas professoras consideraram como relevante ter conhecimento para realização da ação docente, o que se explicita na forma de atualização, através de especializações, tais como: Metodologia da Educação Profissional, Formação Pedagógica em Educação na área de Enfermagem e Educação Ambiental:

[...] fiz uma especialização de metodologia para ensino profissional, através da UNEB (Ana, 2017).

[...] esse período de quando eu resgatei essa falta de estímulo, coincidiu com o início de uma especialização em preceptoría que ela é toda voltada para metodologias ativas de aprendizagem [...]. Eu acredito que essa seleção me ajudou bastante em relação ao CODETAN (Olga, 2017).

Eu fiz uma pós voltada para pedagogia, direcionada ao enfermeiro, mas pra pedagogia. Falava muito de Piaget, falava muito das leis [...], até na época que a gente fez estava se falando muito do construtivismo, e agora já mudou muito nessa questão da pedagogia, [...] (Glete, 2017).

Deduz-se que o investimento na qualificação por meio da realização de cursos de pós-graduação privilegiou, de alguma maneira, reflexões sobre o exercício da docência profissionalizante de nível médio, visto que saberes docente foram construídos.

Em um estudo sobre a formação para a docência, Pimenta e Anastasiou (2002) também relatam que a construção da identidade docente deve começar, ainda, no processo de formação inicial. Salientam que quando o docente é oriundo da área da educação ou licenciatura já teve oportunidade de discutir elementos teóricos relacionados à questão do ensino e da aprendizagem durante a graduação. Mas quando os docentes são oriundos de outras áreas profissionais, a construção identitária se dará ao longo de suas trajetórias acadêmicas (Graduação e Pós-graduação) e durante as atuações profissionais (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Quase todos os participantes não possuem formação didático-pedagógica específica para a docência em Enfermagem, pois somente dois têm formação em licenciatura, ainda, na área das ciências exatas. Esse fato pode demonstrar que a formação da identidade de professor se baseou na vivência como aluno na graduação, observando seus docentes durante as aulas e, assim, trouxeram para as suas práticas o que depreenderam de seus professores. Acerca disso, os enfermeiros professores enfatizam a importância da formação, seja ofertada na graduação (inicial), seja pela instituição escolar na qual trabalham:

Lá no CODETAN mesmo não só tem enfermagem, tem administração, nutrição, análises... e eu vejo que todo profissional chega com a visão da profissão e não do docente, então, eu acho que a dificuldade é grande, é um desafio para o profissional, e tem que ter o investimento, não teve o investimento pra colocar o ensino médio? Tem que ter o investimento pra preparar essas pessoas pra sala de aula (Glete, 2017).

[...], e eu acredito que esse papel de preparar a gente pra docência, não é apenas da instituição formadora, mas sim da instituição de ensino onde a gente tá atuando, porque a gente passa na seleção, toma posse, cai de paraquedas, e eles jogam a gente na sala de aula, eles não querem saber se a gente tem algum treinamento, se a gente tá preparado pra isso, eu acho

que a escola que tá recebendo o professor, deveria se preocupar com isso também (Olga, 2017)

[...], a instituição formadora não prepara para docência, [...], então, é uma deficiência [...] (Marie, 2017).

A formação inicial tem grande repercussão sobre a construção da identidade docente. A formação docente se dá de forma processual e não em um dado momento. Mas na relação entre a teoria e a prática, exigem-se ressignificações. Padovani (2007) entende como essencial que se façam novas significações da identidade e do papel do professor, ou seja, ressignificar aquela imagem na qual ele é colocado à margem dos processos de mudanças. Portanto, ressignificar é proporcionar novas significações (PADOVANI, 2007).

Os enfermeiros professores estudados evidenciaram claramente a necessidade de preparação para a docência. Nessa perspectiva, segundo Carvalho e Viana (2009), o enfermeiro docente deve ter em vista que a sua formação atinja a educação profissional, atuando para um currículo integrado, flexível e interdisciplinar, que prepare o aluno para inserir-se no mercado de trabalho, exercendo, assim, sua cidadania. Nesse ponto, a jornada pedagógica é considerada um momento formativo de relevância para o docente conforme relato:

[...], que teve a jornada pedagógica eu pude compreender melhor, pois tive que fazer um plano de aula anual baseado com a ementa da educação profissional, (...), e agora também eles estão frisando muito isso, que eu tenho que preparar o aluno para o mercado de trabalho, [...] então, ficou mais claro pra mim após a jornada pedagógica (Florence, 2017).

“Uma formação deve propor um processo que dote o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos ou investigadores” (IMBERNÓN, 2011, p. 55). Partindo desse contexto, a jornada pedagógica foi formativa para a professora, no sentido de que desenvolveu instrumentos intelectuais que contribuíram para uma reflexão acerca da sua prática docente.

Nóvoa (1988, p. 128) alerta que o adulto em situação de formação é portador de uma história de vida e de uma experiência profissional. Assim, mais importante do que pensar em formar esse adulto, é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria. Podemos ou não refletir sobre nossa prática e, com isso, produzir alternativas de trabalho na direção de uma educação de mais qualidade (NUNES, 2013). A investigação dos docentes sobre a própria prática é um componente essencial do processo de formação e

pode ser um fator impulsionador de qualificação profissional. Nesse sentido, alguns docentes relatam quanto à reflexão da sua prática:

[...], quando começou o ano letivo de 2017, eu já entrei com outra visão, [...] quando eu cheguei eu percebi como eu tinha mudado, fiz uma autorreflexão do motivo de que não estava dando certo, e esse ano eu já percebi minha evolução como professora [...], eu busco sempre fazer auto avaliação de como eu fui [...] (Rachel, 2017).

[...], eu comecei a pensar, a analisar se essa falta de estímulo não seria decorrente de erros meus, não só do que os alunos traziam, mas de erros meus também, eu comecei a analisar se eu [...], se o método de ensino escolhido por mim estava sendo adequado [...] (Olga, 2017).

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças no setor educativo, visto que não se formam apenas profissionais, mas se produz uma profissão. A montagem de dispositivos organizacionais de articulação entre as universidades e as escolas passa pela definição da valorização dos espaços de práticas e da reflexão sobre a prática, através da *práxis* (NÓVOA, 2008).

As mudanças que vêm ocorrendo na educação para formar profissionais críticos e reflexivos exigem do docente reflexão contínua sobre sua prática. Nesse contexto, a identificação da superação de obstáculos é essencial para avanços na transformação do ensino em Enfermagem (OROSCO, 2010).

“O professor precisa refletir sobre a sua prática, de modo assumir uma postura pedagógica inovadora, que leve à construção do conhecimento, pois a educação tem um papel essencial na construção da cidadania e no papel social dos alunos” (SCARABOTTO, 2013, p.61). Os professores, ao desenvolverem uma atividade reflexiva sobre a própria prática docente, estarão pesquisando e analisando o próprio trabalho, a fim de torná-lo de melhor qualidade. Assim, a formação deve partir da reflexão da realidade vivida por eles, com o intuito de ressignificar seus saberes.

Ações de formação continuada no ambiente escolar trabalham, portanto, com o envolvimento dos profissionais da escola no processo de reflexão sobre as suas próprias condições de trabalho (GIOVANNI, 2003).

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, por exemplo), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. “Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1992).

A formação permanente pode possibilitar práticas reflexivas ajudando os professores a tomar consciência das novas e difíceis condições de exercício da profissão, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las.

Pimenta (1998, p.173) entende que “a formação é, na verdade, auto formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”. Pois como acentua uma professora: “*Tudo o que você faz é a construção da sua formação docente*” (Florence, 2017).

4.3.2 Características do ser professor

O docente constrói sua identidade no momento que tenta compreender o contexto social que o cerca, assim como o de seus alunos, além de procurar investigar sua própria atividade pedagógica. Assim, a identidade se constrói na prática social e a dimensão profissional vai ocupando seu espaço quando se toma consciência da importância de sua função como professor (PIMENTA, 2000).

O ser professor requer um preparo que vai além do domínio de conhecimentos do campo da Enfermagem, uma vez que se deve ter domínio do conhecimento pedagógico e didático. Percebeu-se que a experiência profissional foi apontada como um elemento que agrega conhecimento ao professor. As falas dos professores destacaram a experiência acumulada no “chão da escola” como elemento fundamental ao exercício da docência no ensino profissionalizante, pois proporciona a eles conhecimentos e habilidades que contribuem sobremaneira nas suas práticas em sala de aula.

[...] eu me coloco como uma pessoa que tem uma experiência de vida, e eu tenho certeza que conta (Ana, 2017).

Eu fiz o segundo REDA em 2015, e eu tinha dado aula em 2010, [...]. Mas esse não, eu já sabia o que eu iria tá fazendo, e o que eu iria encontrar; [...], nesse segundo não, eu já tinha experiência, já sabia o que queria já me identificava com a área. [...], eu não tinha experiência, hoje não (Wanda, 2017).

[...], eu falei explicado, tive metodologia, falei pausadamente, como um professor deve falar, eu usei a experiência, [...], foi a partir daí, que eu fiquei confiante [...], e até hoje eu estou [...] (Benone, 2017).

Segundo Tardif (2014, p. 86), “muita coisa da profissão se aprende da prática, pela experiência tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho”. É através da prática e da experiência que o professor se desenvolve em termos profissionais.

Os professores vão constituindo interesse pela sua identidade profissional, após a vivência do trabalho professoral. Pode-se observar que esses docentes já têm sistematizado alguns saberes experienciais sobre o que é ser docente a partir de suas vivências. Suas práticas pedagógicas são, em grande medida, assentadas sobre os saberes experienciais.

Tardif (2014) explicita acerca dos saberes experienciais dos professores, que são saberes oriundos das suas experiências profissionais, e que é impossível entender “[...] a questão da identidade docente dos professores, sem inseri-la na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional” (TARDIF, 2014, p.107). O que se percebe nas falas das professoras é que esses saberes são parte constituinte da sua identidade como professor, e ajuda-o a construir seu repertório de atuação. Nesse sentido, o professor reflexivo reconhece o valor da experiência.

Portanto, para isso, o professor deve mobilizar os saberes experienciais, num processo constante de reflexão crítica sobre a sua prática em sala de aula, enriquecida pela contribuição das práticas de colegas e incrementada pela habilidade de pesquisa da prática.

No entanto, Rehem (2009) chama atenção que o professor deve ter um conhecimento aprofundado, experiência e visão crítica da prática profissional do mundo do trabalho, domínio pedagógico e domínio específico do seu campo de saber.

Um passo importante na construção da identidade aponta para os saberes pedagógicos inerentes ao profissional docente. Saber ensinar pressupõe experiência, conhecimentos específicos e saberes pedagógicos didáticos (PEREIRA; MARTINS, 2002). Sob esta ótica, para ser um educador, faz-se necessário que todos estes saberes estejam agregados à pessoa do professor. A natureza do trabalho docente envolve saberes de várias ordens:

Os saberes profissionais do professor são plurais e compostos: são plurais e compostos quanto à origem, uma vez que provém da história de vida, da cultura escolar anterior, dos conhecimentos disciplinares e pedagógico-didáticos adquiridos através da formação, de programas e livros didáticos e de conhecimentos provindos da tradição pedagógica e da experiência pessoal (GUIMARÃES, 2006, p.51).

“Assim, um dos pressupostos para a construção da identidade tem como suporte teórico-metodológico a questão dos saberes que configuram a docência e o desenvolvimento dos processos de reflexão docente sobre a sua prática” (PEREIRA; MARTINS, 2002, p. 121).

Conforme Ordine (2014), o professor deve assumir uma postura reflexiva, crítica e competente, colaborando com o processo formativo de seus alunos e para o projeto político – pedagógico dos cursos, planejamento, metodologias, estratégias didáticas e avaliação. Todas essas questões irão beneficiar e qualificar o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o professor terá capacidade de assumir sua autonomia, impedindo que o coloquem em uma condição meramente operacional. Nesse ínterim, a autonomia é pontuada como uma qualidade para ser docente:

[...] que de certa maneira apesar de ser muito trabalhoso ainda temos certa autonomia, o professor pode se organizar, montar seu plano de aula [...]
(Alfredo, 2017)

A autonomia é também mencionada nas palavras de Maia (2012, p.21): “A transformação e o aprimoramento do cotidiano escolar dependem inteiramente de quem faz educação nas salas de aulas”. Posto que existam aspectos que fogem a qualquer legislação, portanto, é necessário que os educadores tomem consciência de seu poder e da sua capacidade de agir em circunstâncias previstas ou não em seu plano de ação.

Para Fartes e Santos (2011, p.676), “a construção da autonomia docente é mediada por relações dialógicas e reflexivas”. Portanto, torna-se necessário a interação do contexto sociocultural dos professores com os saberes da experiência na sala no cotidiano escolar.

Nas falas dos professores, ser professor é mais do que isso, é ser educador, um profissional que incentiva seus alunos:

[...] me vejo como uma pessoa que pode mostrar pra eles que eles conseguem, basta querer, e eu acho que quando você quer, você consegue; eu sou uma pessoa que não gosta de dizer “ah, eu sou professora”, eu gosto de dizer que sou educadora [...] (Ana, 2017).

Nessa perspectiva, conforme Gubert e Prado (2011), o enfermeiro educador é um mediador, um organizador de tempo, do espaço, das atividades, do dia-a-dia do educando em seu processo de construção do conhecimento. Utiliza estratégias que articulam os saberes, os quais devem privilegiar o diálogo e as experiências do educando.

Nos cursos técnicos, o aluno, em geral adolescente, pode permanecer com um mesmo professor até 20 horas por semana. O educador é muito influente na formação integral do educando, pois ele tem a oportunidade de partilhar com o “aprendiz” a experiência rica de buscar e atender o chamamento interior: a vocação profissional. Isso proporciona ao docente da educação profissional a vantagem da motivação elevada do aluno, mas, ao mesmo tempo,

umenta-lhe a responsabilidade. O jovem, mesmo sem se dar conta, tende a tomá-lo como referência e, em decorrência disso, esse técnico-professor passa a ensinar mais pelo exemplo e pelas atitudes do que pelo conteúdo de seu plano de ensino (JÚNIOR, 2008). Nessa ideia, alguns docentes declararam-se exemplos ou referências para seus alunos, o que denota uma grande responsabilidade de seu papel:

É um processo, mas a gente vai caminhando pra esse processo, e eu me vejo como exemplo [...] (Ana, 2017).

[...] pois quando eles saem todos vão perguntar “formou aonde? Quem foi o professor?”. (...) então, eu já tenho um olhar diferente com eles, eles estão lidando com vidas e a referência deles, quando eles encontram, é o professor, e eu quero que eles tenham essa referência boa, que seja um aluno que quando sair tenha pelo menos uma base (Wanda, 2017).

Eu acredito que o professor marca, né? Assim como eu tive professores que marcaram a minha vida, eu sei que eu marquei de forma positiva ou negativa a dos meus alunos, e isso é uma responsabilidade muito grande. Eu via em meus alunos a admiração que eu tinha pelos meus professores [...] (Waleska, 2017).

[...] é um desafio [...], eu acho que a responsabilidade da gente professora é muito grande, pois eu enquanto professora eu vou ser ou espelho para eles, que eles melhorem e estudem, ou eu vou ser alguém que eles não vão querer ser pra vida deles, ainda mais quando a gente fala de adolescente (Florence, 2017).

Segundo Ebisui (2004), o educador deve ser referência para o aluno, lembrando que o melhor recurso didático é a figura do professor e seus melhores instrumentos a palavra e a forma de agir em sua prática. Ao mesmo tempo em que o professor é referência, ele acaba influenciando o aluno em suas escolhas: “(...), o professor ele pode influenciar as escolhas dos alunos, do que eles gostam, do que se identificam” (Alfredo, 2017).

Os professores pensam também na qualidade do profissional que está sendo lançado no mercado de trabalho. Observa-se que consideram seu papel de grande responsabilidade, um compromisso com pessoas que cuidarão de “vidas”:

Hoje, eu vejo ser professor com uma grande responsabilidade. [...] eu estou com alunos que vão sair de lá para lidar com vidas, é uma grande responsabilidade, e eu tento cobrar deles o máximo, [...] (Wanda, 2017).

[...], também a parte dos professores fazerem sua parte (...), um compromisso, na verdade, com pessoas que vão cuidar de pessoas (Rachel, 2017).

[...], sou responsável (Waleska, 2017).

Você ser professor é se preocupar com o nível, se ele realmente aprendeu, se ele vai levar aquilo, porque chegar ali e passar o assunto é fácil, mas ser profissional não é isso, principalmente porque é uma área técnica, eles vão estar lidando com vidas, [...] (Glete, 2017).

Estar comprometida com o objetivo de sua ação profissional, como a preparação do aluno para a sua formação como técnico de Enfermagem, reforça o sentido de sua profissão, criando elementos para a sua identidade profissional.

Nesse sentido, os entrevistados comentaram sobre a responsabilidade educacional, instigando o professor a ser um agente crítico, autônomo, incentivador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem nesta complexa tarefa de ensinar aquele que vai cuidar da saúde das pessoas.

Os comentários trazidos nas entrevistas quanto ao relacionamento professor – aluno apresentaram pontos fundamentais à identidade dos professores da educação profissional. O interesse, o gosto pelo viver junto, o formar, o desenvolver o lado humano e da troca intersubjetiva no trabalho docente, assim como o surgimento de gratificação, conforme aparecem nas palavras:

[...] sinto que ali eu não estou apenas passando informações, mas trocando informações [...], que eu aprendo muito com meus alunos [...], e é um profissional que vai construir uma nova sociedade, cada aluno vai seguir uma vida e aquilo vai ser um reflexo para a vida dele (Florence, 2017).

[...], e acho que um dos pontos positivos é esse aprendizado que a gente tem lá dentro, que a gente tá ali pra aprender também, é uma troca, [...] (Olga, 2017).

[...] é ser responsável por passar aquele conhecimento que eu adquiri e que eu acho importante pra formação do aluno, eu sou responsável por esse caminhar, por esse processo, né? [...], eu gosto muito de formar, eu tenho compromisso com a minha profissão, então, eu gosto de contribuir com a formação do técnico de enfermagem [...] (Waleska, 2017).

[...], não é só entrar e passar o conteúdo. [...], Mas eu sempre tento ajudar, fazer mais, estar além do conteúdo, desenvolver o lado humano, isso é o que mais me identifico (Alfredo, 2017).

A atividade docente pode ser considerada como mediadora entre o conhecimento e os alunos, pois o professor norteia os alunos sobre o que é importante aprender para o mercado de trabalho, o que exige reflexão e busca constante do conhecimento, tanto dos conteúdos,

como dos processos de humanização, com a finalidade de proporcionar aos alunos raciocínio crítico sobre as diversas situações cotidianas do enfermeiro (BRAGA, 2013).

Nesse caminho, compreende-se a formação como um processo contínuo, no qual o ambiente escolar precisa ser valorizado como espaço e local para a aprendizagem da docência. Logo, as trocas e partilhas, para Giordan e Hobold (2016), que acontecem dentro da escola, em situações concretas de ensino, nas interações com os discentes, indicam o ambiente escolar como um espaço de formação permanente, no qual os professores aprendem pela/na ação a partir dos desafios que surgem durante o exercício da profissão.

Em contrapartida, os professores realizam suas atividades de docência respaldadas por uma tendência natural e/ou por modelos de mestres com os quais tiveram contato na graduação, bem como em suas atividades específicas da profissão (RODRIGUES; SOBRINHO, 2006). Sob esta ótica, percebe-se que o ensino em Enfermagem acaba sendo realizado por meio do modelo tradicional, pois o enfermeiro educador transfere para a sua prática docente a forma como vivenciou a sua própria formação. Então, alguns docentes destacaram que para ser professor deve-se “transmitir conteúdos”, característica do processo de ensino e aprendizagem tradicional:

Ser professor, assim, você consegue transmitir para uma pessoa, pelo menos uma parte do que você conhece, é você se empenhar para que aquele conhecimento que você teve ao longo da vida, você passar para outra pessoa, para que ela também possa ter conhecimento (Rachel, 2017).

[...], e gosto de passar o conteúdo (Waleska, 2017).

[...], é você passar o conteúdo de forma clara, precisa (Glete, 2017).

Eu acho que é chegar em casa e está com a consciência tranquila, “hoje deu tudo certo e eu estou satisfeita” (...), talvez pelo modo como esteja passando... (Olga, 2017)

Verificou-se na fala dos docentes entrevistados que, muitas vezes, a relação da docência com o conhecimento ainda vem marcada pela detenção do conteúdo pelo professor que o “passa” aos seus alunos e, ainda, pela atitude centralizadora deste diante da sala.

A prática docente deve superar o ato de transmitir informações. O professor precisa assumir o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem de forma que os alunos ampliem suas possibilidades humanas de conhecer, questionar e interagir com o mundo através de uma nova maneira de educar (MAIA, 2012).

A metodologia do paradigma tradicional, o qual foi relatado por um professor como relevante em sua rotina de ensino, caracteriza-se pela aula expositiva em que o professor é o agente e o aluno é o ouvinte, restringindo o processo educativo à transmissão de informações em sala de aula:

[...], eu sou mais à moda antiga, e prefiro fazer o esquema no quadro, eu aprendo mais quando escrevo e depois vou pegando a explicação do professor e anotando a fala, e eu oriento meus alunos a fazerem assim. (Waleska, 2017).

Apesar disso, esse professor deve se preparar para atuar neste contexto atual, rompendo com práticas antigas de transmissão de conhecimento e modificando suas ações, que, muitas vezes, implica em fatores de complexidade e incerteza. Tudo isso demonstra que a formação docente é contínua e que requer a busca por novas atitudes para a mudança da sua realidade social (OROSCO, 2010).

Outro ponto importante destacado pelos docentes diz respeito ao desenvolvimento profissional, visto que, segundo eles, ser professor é estar estudando continuamente:

[...], outra coisa que eu também acho, é que você ser professor é você sempre tá estudando, eu tenho coisa que vi há vinte anos atrás que mudou, então, eu tenho que tá sempre estudando, renovando, estudando mesmo, lendo, para não ficar para trás (Glete, 2017).

[...], e acho que um dos pontos positivos é esse aprendizado que a gente tem lá dentro (...). Exige preparação e treinamento constantes que facilitem tanto a implementação de metodologias adequadas quanto uma boa relação entre os envolvidos no processo ensino e aprendizagem (Olga, 2017).

[...] dar o seu melhor, estudar, né? (Benone, 2017).

Os saberes provenientes das leituras emergem da busca pelo aprimoramento de conhecimentos. Este resultado foi encontrado também no estudo de Santos e Cassiani (2000), no que diz respeito às tentativas de mudança que o professor acredita serem necessárias, visando o seu crescimento.

No significado de ser professor, um docente afirma que para ele é compreender o aluno:

Eu acho que o ponto chave de ser professor, é você entender o aluno, “o que é que ele quer aprender?”, ajudar o aluno a se aproximar da realidade, eu acho que não basta você conhecer apenas o perfil do aluno, têm alunos que tem dificuldade de aprender, outros já tem maior facilidade, e eu sou muito observador, [...] (Benone, 2017).

A resposta remete a um professor como um ser cuidador, que ajuda e atende as necessidades, parecendo se misturar com o ser enfermeiro. Talvez porque professores e enfermeiros tenham em sua trajetória histórica e profissional muitas características semelhantes em seu coletivo, como ser uma profissão tipicamente feminina, tendo uma relação com a maternidade, pois a mãe educa e cuida. Ademais, estas são atividades compatíveis com o que o imaginário social espera do trabalho das mulheres, seja no lar, na escola ou no hospital (BRAGA, 2013).

No próximo subitem, demonstram-se pelos relatos a autonomia docente, a mediação, a experiência de mercado de trabalho, a capacidade de compreensão do aluno, ser referência e um meio de influência, um profissional que se mantém em formação contínua - pontos fortes que permeiam a prática docente e fazem com que os alunos tenham interesse em aprender. Também se destaca a descoberta da gratificante e prazerosa tarefa de educar.

4.3.3 Profissão professor: sabores e dissabores

O reconhecimento da atividade laboral está diretamente relacionado à construção da identidade do trabalhador, à identidade do professor. O trabalho está inscrito na dinâmica da realização do ego, o que pode ser traduzido em forma de afetividade, no sentimento de elevação essencial à construção da identidade. (DEJOURS, 2007).

Nesse estudo, foram pesquisados professores nas suas diferentes fases da carreira, sendo a maioria no início e apenas uma, com oito anos de atuação em sala de aula. Assim, foi possível notar uma identificação profissional maior com a carreira docente, nas professoras que já estão há mais tempo na docência. Isto vai ao encontro de tudo que já foi estudado até aqui, pois entende-se o conceito de identidade docente como uma realidade que se movimenta, evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. Segundo Braga (2013), é um fenômeno relacional e um processo de reflexão e interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Nos trechos das entrevistas destacados a seguir os professores expressaram as origens de seu interesse pela docência, as quais surgiram de modo singular em cada um deles. Em alguns casos, a escolha da profissão surgiu desde o ingresso e ocupa lugar distinto, o que se denota como a docência fazendo sentido em suas vidas e contribuindo para a construção da identidade:

[...] aí ficamos para trabalhar com educação profissional, e trabalhando com educação profissional eu vi que era isso o que eu queria mesmo (...), acabam se apaixonando pela educação, eu brinco com elas que é viciante [...] (Ana, 2017).

[...] eu acho que no meu inconsciente eu já queria ser professora (Wanda, 2017).

Observa-se que alguns docentes demonstraram sentimentos de satisfação, ao referirem ser a docência uma profissão gratificante, prazerosa. Assim, sentem-se realizados na profissão escolhida. Este sentimento é explicado pelo fato de que o trabalho realizado é visto como fonte de prazer.

Bonfim (2009) diz que quando o trabalho é visto como fonte de prazer permite ao indivíduo que o realiza a construção cotidiana da existência e a realização das necessidades humanas, através da possibilidade de criar, refletir, escolher, transformar e auto realizar-se.

“O reconhecimento promove a realização dos professores que se dá através do trabalho docente” (LIMA, 2015, p. 64). Nesse sentido, os professores, ao encontrarem sentido em seu ofício, fortaleceram-se em suas identidades em ser professor e caminharam em direção à emancipação e transformação frente aos desafios do dia a dia, conforme relatos abaixo:

[...] agora eu fiz de novo o REDA e já foi diferente, esse foi o meu primeiro, aí já fiz o segundo REDA, já tinha me identificado com a área da docência, já fui tendo uma outra visão sobre o que é ser professor, já me identifiquei com a parte de ensino e a parte pedagógica (Wanda, 2017).

Quando começou o ano letivo de 2017, eu já entrei com outra visão, eu estava com saudades deles e com saudades de dar aula, quando eu cheguei eu percebi como eu tinha mudado [...], e eu realmente gosto disso agora, no começo foi difícil, acho que quase tudo que é novo a gente tem esse receio, mas hoje em dia eu gosto muito de dar aula (Rachel, 2017).

Com o passar do tempo eu comecei a gostar, por conta de duas turmas que eu tive [...], e o carinho que eu tenho por eles é enorme, [...], eles me ajudaram a pegar gosto pela coisa, [...] (Olga, 2017).

O sentido encontrado nas situações de trabalho foi expresso pelos docentes que manifestaram sua gratidão e realização a partir do reconhecimento dos alunos diante do trabalho por eles desempenhado, como manifesta uma professora:

[...], e esse ano eu já percebi minha evolução como professora, e principalmente o reconhecimento deles, e eu agradeço bastante, pois o que eles repassam de feedback é muito bom pra mim, e eu realmente gosto disso agora, (...), mas eu tenho um retorno muito bom dos alunos (Rachel, 2017).

A valorização da ocupação é um fator importante para o processo de constituição do fazer-se professor. O reconhecimento pelos alunos, colegas e outros profissionais da área faz com que o docente se sinta valorizado, o que fica evidenciado também no estudo de Lima e Mello e Souza (2016).

Por meio dos relatos de sentimentos de prazer e gratificação no trabalho, os professores apresentaram-se ligados ao reconhecimento de suas atividades docentes pelos alunos, à possibilidade de realização pessoal, associada à construção e fortalecimento da identidade, no sentido em ser professor.

Um outro ponto importante para discussão é a formação do enfermeiro como docente; pois, geralmente, este não possui formação na área do ensino, iniciando suas atividades embasadas nos moldes do bacharelado (OROSCO, 2010). Alguns autores demonstram essa falta de preparo do enfermeiro para atuação na docência, assim como Pinhel e Kurcgant (2007), quando afirmam que os enfermeiros são levados à condição de docentes quando passam a enfrentar situações e realidades pedagógicas sem que tenham tido, em sua grande maioria, oportunidades para a construção de competências voltadas para esse processo de trabalho. Por conseguinte, eles relatam principalmente no ingresso da carreira, sentimentos de angústia e incerteza, em decorrência da falta dessa formação, o que gera uma crise de identidade profissional:

[...] dava aula nervosa, ansiosa, falava muito rápido, eu só queria falar tudo e ir embora, o primeiro mês eu pensei em desistir várias vezes, era horrível, só me estressava, chorava, ansiosa, [...], ficava muito nervosa e não achava que era pra aquilo (Rachel, 2017).

[...] existiam aqueles momentos ruins em que eu chegava para dar aula, [...], mas eu me sinto desestimulada, me sinto triste com a minha atuação [...] (Olga, 2017).

Tais afirmativas decorrem da asseveração de Maissiat e Carrero (2010), quando afirmam que os enfermeiros concluem sua formação e passam a ministrar aulas para os técnicos de Enfermagem, sem conhecimento específico das práticas educativas.

Há um despreparo pedagógico de muitos enfermeiros originado pelo não desenvolvimento da habilidade de docência na graduação, o que desmotiva sua participação na formação do pessoal de nível médio.

Os professores, por vezes, utilizam o modo tradicional de ensinar, mas na prática não se cobram se realmente esse tipo de ensino faz com que o aluno saia apto e aprenda. Apresentam momentos de angústia por não conseguirem uma aprendizagem do aluno,

alegando insatisfação como educador, quando o discente não compreende o conteúdo trabalhado em sala de aula:

[...], se o aluno consegue compreender, entender o assunto, eu me sinto feliz, me sinto realizada como professora, mas nos dias que eu não consigo atingir o meu objetivo que o aluno não aprenda... e na área da saúde é muito complicado, o aluno está lidando com vidas e se ele não aprende, vai pro mercado de trabalho sem saber, não me deixa muito satisfeita [...] (Marie, 2017).

Percebe-se, por meio da colocação da docente, que transmitir o conhecimento e ver os alunos adquirirem esses conhecimentos é para o professor uma motivação, é o modo como ele avalia o resultado do seu trabalho. Porém, para Frozoni (2013), se o docente não tiver comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem e não tiver um preparo pedagógico para embasar sua atuação, acaba exercendo o papel de único detentor do conhecimento, em vez de atuar como um dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Outros docentes já demonstram sofrimento ao falar do desrespeito do aluno para com eles, o que implica até na não identificação com o ensino, como aparece nas declarações:

[...] teve uma situação que um aluno [...], na hora do intervalo eu ia passando, e ele jogou um copo de água nas minhas costas, foi aí que eu disse “agora que eu não vou ser professora mesmo”, aí quase eu fui no aluno querendo agredir ele, mas me controlei, e nesse momento foi que eu decidi que não queria ser professora (Marie, 2017).

[...], muitas vezes a gente se depara com alunos que não respeitam o professor, volta e meia eu tive que abandonar a sala de aula por não ter esse controle, por ser muito difícil mesmo de lidar com esses alunos, a gente tem que se preparar psicologicamente para tá dia a dia ali, mantendo o foco e a estabilidade emocional (Olga, 2017).

O modelo de saúde assistencialista instalado no país traz como consequência o não reconhecimento da docência como atividade dos enfermeiros. Muito pelo contrário, agrava as más condições de formação e aperfeiçoamento dos professores na área de saúde. Desse modo, no contexto do ensino profissionalizante de Enfermagem, acentuam-se a desvalorização e a falta de reconhecimento vivenciado pelos professores (BASSINELO, 2002). Assim, em denúncia, em relação à falta de reconhecimento nas situações de trabalho, associada à má remuneração, os professores se manifestaram:

[...], que a gente sabe que a profissão de professor que a gente vai falar não é bem remunerado, falando financeiramente, e eu acho que a gente precisa pensar, infelizmente, no Brasil, [...] (Benone, 2017).

[...], o salário do profissional é de novecentos e noventa reais, aí você tem que dá dezesseis horas na sala de aula, pra eu preparar uma prova eu gasto, no mínimo, umas duas horas, isso aí é uma das dificuldades maiores que eu percebi (...), grande dificuldade salarial [...] (Glete, 2017).

[...], não há valorização por hora trabalhada, fora que não temos aumentos por mais de três anos (Alfredo, 2017).

A questão salarial é um elemento importante para a compreensão do desenvolvimento profissional. A remuneração repercute no nível de satisfação pessoal, na valorização social da profissão e para o desenvolvimento de sua formação continuada.

O que tem ocorrido, para Pereira e Martins (2002), é uma política de desvalorização do professor, prevalecendo às concepções que o consideram como um mero técnico reprodutor de conhecimentos, um profissional desqualificado. A realidade retrata uma carreira quase inexistente, com condições de trabalho aviltadas, pouca retribuição financeira e discutível reconhecimento social.

Em estudo realizado por Sgarbi (2015), revelou que a principal causa de dissabores vivido pelos docentes está ligada à desvalorização social e à redução cada vez mais da remuneração. A desvalorização social da profissão professor apareceu nas entrevistas de modo explícito, conforme as falas abaixo:

Primeiro porque os professores são extremamente desvalorizados, recebem muito mal, a maioria faz e vai embora, não se preocupa muito com o futuro dos alunos, [...] (Rachel, 2017).

[...] é não termos muita valorização dos órgãos governamentais. (...), eu sou bacharel, não abre concurso nem pra licenciatura e nem pra bacharel, e isso é uma das maiores dificuldades, pois vai ter a não valorização das horas trabalhadas, seja isso em nível de estado ou de governo federal, [...] (Alfredo, 2017).

Percebe-se, assim, que devido às condições de trabalho, como baixos salários e contratos de trabalho instáveis, torna-se inviável uma dedicação maior à docência. A partir do enunciado pelos sujeitos quanto às suas experiências no trabalho, tornam-se materializadas as indicações de sobrecarga e sofrimento no trabalho. Conforme estudo realizado por Bassinelo (2002) sobre o perfil dos professores da educação profissional, existem semelhanças entre a profissão enfermeiro e a profissão professor. A autora ressalta que, além da predominância do sexo feminino nas profissões, apresentam-se comuns os baixos salários, a submissão a múltiplas jornadas de trabalho, tornando o ofício exaustivo, pois este acarreta uma sobrecarga de trabalho. Nos relatos que se seguem, as falas noticiam a falta de tempo disponível no

próprio trabalho, indicando o excesso de atividade laboral, seja pelas duplas jornadas, seja pela demanda exigida pela profissão professor:

A gente tem que preparar aula, preparar material e acaba sobrecarregando, [...] então, acaba isso tudo dificultando (Glete, 2017).

Esse início pra mim foi difícil por isso, tinha essa salada de frutas, e todo dia eu tinha que ficar preparando aula, já tinha outro emprego, aí saía de um pra ir correndo pro outro, eu me estressei muito no início [...] (Waleska, 2017).

[...] é difícil mesmo principalmente para quem já tem outro vínculo, durante o dia atua na assistência e de noite aula, já estão cansados do dia cheio, então, a gente tem que tá com aquele gás todo, pois vamos ter salas cheias [...] (Olga, 2017).

A partir das falas dos professores, reflete-se quanto à imbricada articulação existente entre a má remuneração, a sobrecarga de trabalho e a desvalorização social. Eles queixaram-se quanto aos sofrimentos ocasionados por tais fatores, associados da seguinte maneira: os reduzidos salários refletem e reafirmam a desvalorização social da profissão professor; demandando a complementação de renda através de mais jornadas de trabalho, o que pode fazer a docência ser encarada como “bico”. “Por ‘bico’ entende-se o trabalho desprestigiado socialmente, enfrentado de forma descomprometida nos campos políticos e sociais, sem fazer sentido algum ao sujeito” (LIMA, 2015, p. 50).

Assim, observa-se um prejuízo na atuação e dinâmica docente, devido à falta de tempo para elaboração das aulas e de estratégias de ensino. Esse fato prejudica o processo de ensino e aprendizagem, pois os enfermeiros, ao chegarem à escola, já estão cansados, o que afeta de forma significativa o seu desempenho profissional.

Inúmeros estudos evidenciam que a profissão docente assume hoje, de maneira geral, sinais de precarização, gerando crises de identidade profissional associada às más condições de trabalho, a salários pouco atraentes, à desvalorização profissional, ocasionando frustrações diante da atividade exercida, o que implica, certamente, impacto sobre as representações sobre a docência (BURNIER et al, 2007).

A construção permanente da identidade profissional envolve tanto a questão do desenvolvimento de saberes, quanto às disposições profissionais do professor perante o que a profissão lhe nega e oferece (GUIMARÃES, 2004). Todavia, não é fácil ao professor identificar-se com uma profissão cuja imagem social não oferece referências positivas, conforme os relatos acima explanados.

Pode-se perceber pelos relatos que, por todas as características da docência no ensino profissionalizante que já foram discutidas, muitos docentes encaram esse campo de atuação como um campo que exige menos dedicação da parte deles em relação à preparação das aulas, à sua própria atualização, o que acaba gerando, algumas vezes, descomprometimento que, por sua vez, reflete na formação dos técnicos de Enfermagem.

Diante de tais problemáticas, a falta de compromisso do professor torna-se um reflexo, o que implica na baixa qualidade no ensino profissionalizante, conforme atesta a fala a seguir: “(...), pois o professor não tem compromisso com o ser professor” (Wanda, 2017). Para que a formação docente se efetive neste campo é necessário que os professores enfermeiros estejam realmente comprometidos e envolvidos com a proposta.

No entanto, torna-se necessário enfatizar que, mesmo sendo as condições e a organização do trabalho dos professores caracterizados como extremamente adversas: descompromisso de colegas; baixos salários; desvalorização social; sobrecarga de trabalho, os professores atribuem-lhe um significado: é um trabalho prazeroso; esse prazer aparece como condição intrínseca à docência: sem gostar não se é professor: “Então, para mim, está na sala de aula hoje é a coisa mais importante (...)” (Ana, 2017). Afinal, a realização profissional está intrinsecamente ligada às melhores condições de trabalho, valorização profissional e pelo desejo de exercer a profissão.

4.3.4 Aspectos da formação pedagógica e os reflexos no exercício da docência

“Na minha prática sinto a necessidade de uma complementação na formação pedagógica”.

(Wanda, 2017)

A educação profissional, que desempenha um importante papel, é levada a efeito em nosso país, na maioria das vezes, por professores-técnicos leigos no tocante à pedagogia, permanecendo lacunas em relação ao preparo pedagógico do enfermeiro docente. Muitos destes desenvolvem seus próprios “métodos” a partir da experiência com a prática pedagógica. Alguns são bem-sucedidos e tornam-se bons docentes. Contudo, uma outro contingente apresenta uma atuação deficiente. Durante anos, acabam por formar um repertório próprio de soluções pedagógicas.

Nessa discussão, Júnior (2008, p.68) questiona: “E por que isso ocorre, se todos são, via de regra, excelentes técnicos? Isso se dá porque a docência é, antes de tudo, um ofício,

uma profissão com características próprias, com um campo de atuação distinto da enfermagem, ou da nutrição, ou da administração”.

Batista (2005) afirma que a reflexão acerca da formação pedagógica do docente enfermeiro é essencial devido à complexidade da prática profissional inserida na tarefa da educação. Relata que a docência em saúde é considerada secundária, não reconhecendo a existência de uma relação entre ensino, aprendizagem e assistência. Fomenta sobre a necessidade de discutir as especificidades dos cenários do processo ensino e aprendizagem e seus atores: professor, aluno, pacientes, profissionais de saúde e comunidade.

Nessa perspectiva, foi constatado nas entrevistas que, dos dez professores participantes, apenas dois receberam formação em licenciatura, na área das ciências biológicas, e um docente está em fase de conclusão da licenciatura em História. Esses dados condizem com a realidade da educação profissional de nível médio que se apresenta despreparada para a docência (CORRÊA et al, 2011). Por sua vez, as falas denotam a importância da licenciatura, que corrobora para a formação da identidade docente, e, por conseguinte para uma melhor atuação e melhoria no processo ensino e aprendizagem:

[...], e eu sempre quis ser professor. [...] como eu faço licenciatura, eu tento trazer opções para deixar a aula mais dinâmica, mesmo que eu não tenha recursos tecnológicos que a gente sabe que tem aí [...], por mais que você tenha experiência, você precisa se planejar para dar a sua aula [...], tem que ter essa organização, você tem que botar lá no planejamento o que você pretende alcançar com sua aula, quais são os assuntos que você vai abordar, quais são as atividades que vai reforçar a explanação (Benone, 2017).

[...], eu acho que consigo ter uma boa didática por conta da disciplina que eu tive na licenciatura [...] (Marie, 2017).

Os relatos aproximam aos saberes provenientes dos cursos de licenciatura, saberes estes que são descritos por Tardif (2014) como oriundos da formação profissional para o exercício do magistério, os quais são adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores.

“A identidade profissional é um processo de construção do sujeito historicamente situado, e é na licenciatura que os futuros profissionais se defrontam com condições para a construção de sua identidade profissional” (FERREIRA et al, 2014, p. 81).

Os alunos dos cursos de licenciatura devem ser formados a partir de uma perspectiva pedagógica crítica que possibilite a eles trabalhar fora dos padrões tradicionais do processo de

ensino e aprendizagem. Assim, a articulação entre teoria e prática se faz fundamental e deve servir como ponto de partida para a aprendizagem (FROZONI, 2013).

As licenciaturas devem garantir instrumentos, valores, conhecimentos, para que os docentes tenham condições de ajudar nessa formação integral dos alunos. As licenciaturas têm sido apontadas como essenciais por serem:

O espaço privilegiado da formação docente inicial [...], para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional, [...] o desenvolvimento da reflexão pedagógica sobre a prática docente nessa área, [...] pensar a profissão, as relações de trabalho e de poder nas instituições escolares, entre outros (MACHADO, 2008, p. 13).

Bassinelo (2002) atenta para os pontos críticos relacionados ao processo de formação dos professores da educação profissionalizante em Enfermagem. A autora destaca que, além do reduzido estímulo salarial e acúmulo de ocupações profissionais tornando a profissão professor uma atividade secundária, evidencia a ausência de preparação pedagógica específica ao trabalho docente.

Essa barreira com relação às questões pedagógicas ficou mais evidenciada nos discursos de professores que não possuem licenciatura (oito professores). As dificuldades encontradas no início de carreira para os bacharéis são unânimes e semelhantes: a carência deles por uma formação que lhes proporcione essas ferramentas que tanto necessitam, principalmente na graduação, conforme os relatos sinalizaram:

Eu acho que é importante ter conhecimento básico de pedagogia e de didática [...] (Glete, 2017).

Eu acho que é um problema que atinge todos os enfermeiros, a gente não é preparado, a instituição formadora não prepara para docência, (...) então, é uma deficiência, é uma necessidade, a gente sente muita falta disso [...] (Olga, 2017)

[...], no bacharelado mesmo, a gente só tem a disciplina de didática na nossa grade curricular, [...] (Florence, 2017).

[...], porque a dificuldade é bem grande, a gente não tem estrutura, didática mesmo, é apenas uma disciplina que você faz alguns trabalhos, mas não ensina a ser professor, você cai de paraquedas e vai se virando [...], e a minha dificuldade era que eu não tinha didática [...], minha didática era: chegava e dava aula [...] (Rachel, 2017).

A gente sabe que antes de decidir formar em enfermeiro, bacharel, a gente tem na graduação disciplinas que falam um pouco da docência... a didática

é um exemplo disso. [...] é claro que a gente não teve disciplinas voltadas para a formação pedagógica, [...] (Benone, 2017).

[...] tinha muita dificuldade com a didática no início, muita dificuldade, [...] (Alfredo, 2017).

Evidencia-se a percepção da necessidade do preparo pedagógico e didático para construção do ser professor. A inexistência de disciplinas de cunho pedagógico, que envolvam o processo de aprendizagem embasado por teorias cognitivas sustentáveis, resulta em profissionais altamente preparados para o exercício de suas especialidades, sem atentar para a continuidade desse processo (FERREIRA JÚNIOR, 2008).

São quesitos importantes para a formação do enfermeiro que deseja ser professor. Quando ocorre a falta da didática, da licenciatura, o professor pode limitar sua trajetória educativa, imitando os modelos já existentes, a formação tradicional, o que reflete na pouca qualidade da aula, a insuficientes discussões e pequeno conhecimento gerado (PADOVANI, 2007), conforme já confirmado pelas falas anteriormente.

A importância da formação pedagógica foi pontuada por um professor, na vertente de que é necessária a articulação entre a educação e a enfermagem. Tal fato reforça a visão de Kuenzer (2010) quando este afirma que a articulação entre conhecimento científico e conhecimento tácito, ou seja, o conhecimento pedagógico e da área de conteúdo articulados entre si e articulados também com a experiência laboral (experiência docente e no exercício profissional na área que se ensina) fazem diferença no processo didático na EPT:

O enfermeiro ele leva a parte prática, de vivência dele do dia a dia, já o professor leva a parte teórica, mais arrumadinha. O enfermeiro tem a parte técnica, mas tem que ter as duas. O trabalho como princípio educativo, é isso, você precisa dos dois, os dois tem que tá aqui, um complementando o outro (Ana, 2017).

Neste sentido, o profissional docente deve buscar aperfeiçoamento, unindo a prática educacional com a prática assistencial quando, de certa forma, o profissional melhor qualificado se apresenta de forma mais segura ao atuar na profissão de professor. (FURLANETTO; ARRUDA, 2012).

Ser docente não é simples, trata-se de um ofício complexo e o docente que o executa necessita de uma formação que vai muito além do domínio da dimensão científica da sua área de formação e atuação, que é necessária, mas não o suficiente para que se desenvolva apenas com base nessa dimensão todo processo de ensino e aprendizagem (TEIXEIRA, 2009). Nessa

perspectiva, para alguns entrevistados, a formação pedagógica habilita o professor para o ensino:

Na formação pedagógica ocorre a formação, ou seja, a habilitação para execução do projeto de ensino, “aprende-se a ensinar”, e assim facilita a união da teoria à prática (Ana, 2017).

Pois a partir dela, temos o direcionamento para as atividades a serem desenvolvidas, auxiliando no seu planejamento e execução (Rachel, 2017).

Fundamental para melhorar na qualidade da educação/ensino, buscando manter-se atualizado para assim estar desenvolvendo práticas pedagógicas eficazes, aprimorando trabalho e saberes (Wanda, 2017).

Te dar organização e planejamento das atividades a serem propostas. A segurança de perceber o perfil de cada aluno e assim avaliar os métodos empregados em sala de aula se estão efetivos para o ensino e aprendizagem (Benone, 2017).

É importante, pois nos dá uma base para o processo de trabalho em educação, especialmente em relação à didática e metodologia para a prática em sala de aula (Marie, 2017).

[...], para que possamos exercer a docência com mais propriedade e técnica, contribuindo para o melhor aprendizado do aluno (Waleska, 2017).

Considero essencial, visto que as especificidades da relação professor-aluno fazem parte de uma realidade muito desconhecida da rotina de trabalho (Olga, 2017).

É importante para o professor, pois permite a construção dos planos de aula, estruturação de slides, ou material didático para estudo dos educandos, bem como a elaboração de atividades, testes e provas, são instrumentos que necessitam de atenção e didática para avaliação dos discentes (Florence, 2017).

A formação pedagógica dos docentes é valorizada no sentido de fornecer elementos necessários para estabelecer uma maior interação com o alunado, subsidiar o planejamento, organização, execução das atividades, instrumentalizar o professor para utilizar os métodos pedagógicos de acordo com perfil dos discentes, didática, metodologia empregada, contribuir para o aprendizado do aluno, entendimento da atividade do profissional em Educação, além do embasamento na avaliação discente.

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho docente, que deve acompanhar cada etapa do processo de ensino e aprendizagem. Os resultados obtidos por meio dessa etapa devem ser comparados aos objetivos propostos, a fim de se constatar progressos, dificuldades, e de reorientar o trabalho (LIBÂNEO, 2000).

Segundo Melo (2006), a questão da avaliação é um processo importante na formação, mas os docentes apresentam dificuldades para avaliar o aluno. Tal fato decorre da ausência de formação pedagógica e metade dos docentes entrevistados relatou esta problemática:

[...] aí falando da importância dessa parte pedagógica, até pra você entender como avaliar o aluno, porque enquanto enfermeira você tem uma forma de avaliar, [...] você chega pra avaliar como se estivesse avaliando um paciente, tem dois morrendo, vamos ver quem tem mais chances de viver, não tem o lado pedagógico pra entender o que esse aluno passa (Ana, 2017).

[...], essa parte pedagógica faz falta demais, até na forma de avaliar, eles não sabem como avaliar esse trajeto, a gente tem um público muito diversificado [...]; então, tem que ter essa formação pedagógica, [...] (Wanda, 2017).

[...] com algumas dificuldades de elaborar prova, de saber como avaliar os alunos. (Marie, 2017).

[...], quando a gente entra, não tem ninguém pra dizer como a prova deve ser preparada, quantas questão devem ter [...], quem não tem noção de como preparar uma prova se perde todo, não tem o discernimento de como preparar (Glete, 2017).

[...], eu não tive uma vivência de campo, como eu faria, quais são as várias formas de avaliação e atividade, como você faz uma avaliação de um aluno? (Florence, 2017).

É importante avaliar para ensinar melhor, ou seja, considerar cada situação de aprendizagem como fonte de informações preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e a atuação dos alunos (PERRENOUD, 2000). Para que se construa uma avaliação, o processo avaliativo deve ser dialógico, mediado pelo professor, que deve cuidar para que essa relação seja acolhedora e clara, favorecendo o crescimento.

Na sequência das falas, um reflexo da falta de formação pedagógica, diz respeito às questões sobre o planejamento didático no ensino. Destacaram-se a importância de se preparar o plano de aula e as dificuldades decorrentes:

[...] porque na jornada pedagógica eu fui tratada como eu já tivesse formação, experiência, só que a experiência que eu tinha era de enfermeira, não tinha experiência pedagógica, e lá eu tinha que traçar metas para o ano, fazer plano de curso, e eu não sabia nem por onde começar (Wanda, 2017).

[...] e eu assumi, só que eu cheguei de paraquedas [...], e eu fiquei lá perdida, eu não sabia nada de agenda de alunos, de planejamento, de como fazia registro [...] (Rachel, 2017).

[...], consegui desenvolver plano de aula com a ajuda da coordenadora pedagógica (Marie, 2017).

Segundo Cassiani e Santos (2000), pelo fato do enfermeiro não ter formação pedagógica específica, ele pode não ter conhecimentos suficientes para lidar com os embates encontrados no campo da docência. Do mesmo modo, o despreparo pedagógico do professor enfermeiro limita sua forma de trabalhar adequadamente, resultando, por exemplo, na dificuldade para traçar o projeto pedagógico da escola:

Tem jornada pedagógica, mas foge da parte técnica de enfermagem, é mais pra parte de educação mesmo, tanto que esse ano sentamos pra definir o projeto pedagógico, e nós, enfermeiros, nutricionistas, bioquímicos também, pesou muito pra nós, o pessoal licenciado, fazia essa parte (Rachel, 2017).

A ênfase na formação técnica, centrada na atuação assistencial, limita a atuação docente. O processo de ensinar e aprender em saúde, de modo geral, apresenta uma supervalorização da técnica, em detrimento das questões pedagógicas. Pelas falas, fica evidente a necessidade de instrumentalização do enfermeiro educador para que tenha acesso a um referencial teórico-metodológico visando uma práxis transformadora.

Queixas sobre o despreparo foram constatadas nas entrevistas, no que diz respeito aos saberes didático-pedagógicos conectados às vivências de insegurança e sofrimento no trabalho, como atestam os relatos abaixo:

Eu não sei, também, se eu seria um bom professor, uma coisa é você querer, se você tem o perfil desejado, se tem o retorno dos alunos no aprendizado, se você tem metodologia, às vezes você sabe, mas não consegue passar, você não tem metodologia (Benone, 2017).

[...], aí fica muito, muito difícil. A metodologia, pra gente usar é muito difícil, muito difícil, principalmente pra quem não tem um reforço na questão didática mesmo, lá é muito difícil (Glete, 2017).

Um dos problemas que dificulta a postura de práxis docente é a comodidade com que muitos professores reproduzem suas práticas, repetindo ações que há muito tempo são realizadas em sala e que contrariam um paradigma crítico, cuja finalidade é a utilização de métodos plurais e reflexivos como forma de compreender a realidade (BRAGA, 2013). Desse modo, segundo uma docente, por vezes, falta interesse por parte do educador numa busca pessoal pela formação pedagógica:

[...], também falta um pouco de interesse nosso de buscar algo novo, meio que a gente vai empurrando com a barriga e vai tentando fazer o melhor que a gente pode fazer, sem ter essa parte mais voltada para o conhecimento do ensinar mesmo (Marie, 2017).

No processo de formação docente, é fundamental saber ouvir a própria voz, compreender as condições de sua própria profissão e agir em benefício de sua formação contínua. Esse processo vai exigir evocar a reflexividade, o olhar para si e a necessidade de se reconstruir e de recompor a própria docência, ou seja, assumir a condição de ser sujeito autor referencial (PINEAU, 1988). Nesse sentido, “o processo de reflexividade é, em si, um movimento autoformativo, quando o professor demonstra que compreende seu próprio fazer e reordena esquemas de ação para ressignificar sua prática educativa” (MENEZES; RIOS, 2015, p.49).

Depreende-se que, para elevar o nível de qualidade do ensino na área, há a necessidade de investimento na formação de enfermeiros professores, embora o profissional seja o primeiro responsável pela sua qualificação. “Não adianta estar cercado de oportunidades e opções, sem o principal, ou seja, a vontade em crescer” (EBISUI, 2004, p.94).

A formação de trabalhadores técnicos de nível médio demanda atuação docente qualificada, comprometida com o SUS e com processos educativos voltados à formação humana, engajada no reconhecimento de si e do outro, como trabalhadores cuja possibilidade de leitura crítica do mundo, é um direito (BASSINELLO e SILVA, 2005).

4.4 AS VOZES DOS PROFESSORES ENFERMEIROS: ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

“Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende”.

(Leonardo da Vinci)

O enorme contingente de trabalhadores de Enfermagem no Brasil explicita a importância de sua atuação para a consolidação do SUS, sendo importantes investimentos que qualifiquem sua formação (GRANVILE, CORRÊA; PADOVANI, 2016). Os mesmos autores ainda revelam que essa formação necessita atender às propostas de compreensão do processo saúde-doença-cuidado para além da prática curativa e do modelo hospitalar, heranças dos modelos que antecederam o SUS.

Assim sendo, essa perspectiva de formação técnica demanda a atuação de professores com competência política, ética e técnica. Perspectiva essa que contribui para atuação docente não somente instrumental, mas focada na formação de um ator social, comprometido com as políticas públicas de saúde e de educação (CORRÊA et al, 2011).

Nesse contexto, a formação docente, um dos elementos importantes no processo de construção identitária, na educação profissional técnica de nível médio em Enfermagem, apresenta fragilidades envolvendo até mesmo ausência de formação específica para a docência, além das dificuldades relativas às condições precárias de trabalho. (GRANVILE, CORRÊA; PADOVANI, 2016)

Nesse subitem, analisou-se como esses enfermeiros, ao longo de suas trajetórias docentes, têm se preocupado e se preparado para desenvolver a prática docente sob o ponto de vista crítico, que compreende a ação de ensinar, como apoio à aprendizagem no ensino técnico de Enfermagem.

Este se subdivide em: *O significado de ser docente do ensino médio profissionalizante; Vivendo em constante conflito: potencialidades e desafios no exercício docente e O enfrentamento da docência: estratégias utilizadas na prática pedagógica pelo enfermeiro.*

4.4.1 O significado de ser docente do ensino médio profissionalizante

O professor da educação profissional deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam de forma reflexiva e crítica sobre os mundos do trabalho. Para isso, “O exercício constante de reflexão sobre a atuação profissional proporciona ao docente um olhar mais crítico, mais consciente de seu papel como interlocutor nas questões profissionais, sociais e políticas” (ABREU, 2009, p. 125).

Ramos (2003) declara que o perfil do docente de educação profissional não pode moldar-se à feição de transmissor de conteúdos definidos por especialistas externos, mas compor-se por características em que seu papel de professor se combine com as posturas de: intelectual, problematizador, mediador do processo ensino e aprendizagem. Deve promover o exercício de mentor intelectual, guia sobre o compromisso social que o senso de cidadania plena contém, além de orientar sobre o compromisso técnico dentro de sua área de conhecimento.

O professor mediador consegue através do processo didático, fazer com que os alunos assimilem os conhecimentos, habilidades, hábitos e atitudes, desenvolvendo dessa forma, suas capacidades e habilidades intelectuais (LIBÂNEO et al, 2011). Por conseguinte, uma docente se denominou como um instrumento, uma ponte, para a formação dos estudantes:

[...] de auxiliar, de fazer a ponte com esse pessoal, e também de “é isso mesmo o que você quer ou você só está fazendo?” [...] . Eu me coloco como mais um instrumento para auxiliar essa ponte desses estudantes, que estão ali buscando um sonho perdido, ou que deixaram ali guardadinho, como eu fiz com os meus. Eu me vejo como mais uma “tábuazinha” nessa ponte de construção deles, eu me vejo apenas isso, sou apenas um elo dessa corrente que pode tá auxiliando eles, e acredito que posso (Ana, 2017).

O conhecimento não se trata de mera informação. Esta, por sua vez, precisa ser trabalhada para se transformar em conhecimento. O papel do professor, então, é fazer a ponte entre a informação e os alunos, de maneira problematizadora, a fim de que estes cheguem ao conhecimento de maneira crítica e autônoma (FROZONI, 2013).

Melo (2006) afirma que a formação de técnicos de Enfermagem ainda está presente num modelo de educação bancária e tradicional - conforme falas de alguns docentes discutidos anteriormente -, mas que hoje o mundo do trabalho exige profissionais com uma formação voltada para uma capacidade maior de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria, bem como a capacidade de visualização e resolução de problemas. Esse pensamento se confirma nas declarações acerca do que significa ser docente de educação profissional: formar profissionais críticos, éticos e conscientes do seu papel:

As perspectivas são de melhorar a vida desse povo, não pra ser só aquele antigo técnico de enfermagem que só faz o mandado, é dele também ser crítico, dele também saber dizer não quando necessário, não é pra fazer só o mandado, a gente não vive mais nesse mundo pra fazer o mandado [...]
(Ana, 2017).

Formar, sobretudo, profissionais conscientes. Conscientes que tão trabalhando com seres humanos, que são humanos que estão trabalhando com seres humanos [...] (Alfredo, 2017).

A sociedade precisa de cidadãos e profissionais críticos-reflexivos, e a educação tem um papel essencial nesse processo. Segundo Scarabotto (2013), o papel da escola e do professor no processo de transformação da postura do aluno é fundamental, pois a escola é articuladora do saber e visa à produção do conhecimento. É responsável também pela formação do conhecimento crítico e na formação do ser ético, moral e responsável.

A educação profissional deve habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões. Portanto, segundo Abreu (2009, p.127), “o trabalho, ao ser considerado, dentro desses pressupostos, é educativo, pois contribui para a emancipação do homem, quando permite que ele amplie seus saberes na conjugação de sua atividade intelectual com sua atividade produtiva”.

Apoiando-se nesse entendimento, Braga (2013) enfatiza que o docente precisa pensar práticas que propiciem a formação, não só de técnicos de Enfermagem, mas de cidadãos críticos e reflexivos, através da compreensão da realidade em que estão inseridos, e de forma que possam mudar as situações problemas com que se deparam no seu cotidiano de trabalho.

Apareceram, ainda, pontos importantes, como compromisso e perseverança, ao mesmo tempo em que a profissão exige o gostar do que faz, pelo fato do cuidar de gente, tornando-se isso gratificante, mesmo diante das adversidades:

Assim, é desafiador, a gente está o tempo inteiro lidando com adversidades, e assim, se você não gosta, por mais que o dinheiro pese, não compensa. Eu me encontrei, mas como eu pensei várias vezes em desistir no início, eu não teria continuado, quando eu fui perceber que estava gostando daquilo, eu decidi continuar. Pra mim é muito gratificante, eu tenho interesse em continuar como professora da educação profissional [...], não vai ser qualquer técnico que vai ser formado, vai ser um que se importa com eles, que quer que evolua também (Rachel, 2017).

Com relação ao ensino com base em competências, Júnior (2008) faz uma crítica à escola técnica, a qual não deve restringir o trabalho a ser desenvolvido com o aluno apenas no nível da tecnicidade. “É preciso dar ao estudante condições de desenvolver suas competências enquanto cidadão, enquanto integrante de uma sociedade, enquanto ser político” (JÚNIOR, 2008, p.75). Este pensamento corrobora com as falas citadas abaixo, à medida que os professores declaram que ser docente do ensino médio profissionalizante significa uma responsabilidade social, pois além de formar técnicos que cuidarão de vidas, formarão cidadãos:

Eu acho que a gente tem uma responsabilidade social muito grande, você não só forma técnicos de enfermagem, você forma cidadãos [...] (Benone, 2017).

Eu me sinto muito responsáveis por eles, não me permito não ensinar o que eu sei, inclusive, [...], pela responsabilidade de levar alguém para o mercado de trabalho, [...], que futuramente eu serei paciente deles, [...], e eu quero ser atendida por uma pessoa [...], que saibam lidar com vidas de forma responsável (Marie, 2017).

A gente tá formando profissionais de enfermagem, a gente quer que saiam pessoas éticas, com moral, que saibam amar o outro, olhar o outro (Ana, 2017).

Formar bons profissionais surge como expectativa dos docentes e, principalmente, em ver seus alunos atuando bem ao se formarem. A expectativa do professor é o desempenho de seus alunos, a formação profissional, as pessoas que eles estão formando, se estão constituindo profissionais que o mercado necessita. Para isso, o docente deve auxiliá-los na busca de um senso analítico, que significa a apropriação crítica da realidade, contextualizando nas suas práticas com a vida humana.

Ao retomar o perfil do aluno que se deseja formar na instituição, de acordo com a proposta do SUS, já se antevê que não se deseja um profissional que saiba somente desenvolver a técnica, e sim que seja um profissional que participe de uma equipe multiprofissional, com visão crítica e reflexiva, atuando de acordo com princípios éticos e que exerça ações de cidadania (ORDINE, 2014).

Logo, a formação do docente para educação profissional em Enfermagem deve discutir as questões pedagógicas articuladas ao contexto de formação dos técnicos de Enfermagem.

No entanto, a necessidade de se ter experiência como enfermeiro, a fim de ser professor, aparece como um requisito essencial e unânime para o trabalho em sala de aula. Nas respostas abaixo aparece que a prática complementa a teoria, traz experiências reais e proporciona evolução enquanto ser professor. Tais afirmações conotam certa dissociação entre teoria e prática.

Então, é muita prática, muita técnica, mas que você precisa ter uma compreensão do passo a passo de cada técnica, se você tem essa compreensão, já consegue ir evoluindo como professor (Florence, 2017).

*A prática nos traz uma realidade muito diferente dos conceitos [...]
(Waleska, 2017).*

De fato, a prática na Enfermagem é relevante para a docência na educação profissional, no sentido da atuação em sala de aula. Contudo, a formação pedagógica torna-se fundamental no processo de ensino, pois o instrumentaliza para um efetivo exercício de ser professor. Abreu (2009) alerta que a formação pedagógica ainda hoje sofre um descuido por parte das políticas públicas e dos próprios professores do ensino profissionalizante. Estes

acreditam que dominam a prática com o tempo, com a experiência de sala de aula, desconsiderando sua capacidade e a necessidade de mudanças.

Enfermeiros e professores têm, em sua trajetória histórica e profissional, características semelhantes em seus perfis coletivos, no qual enfermeiros docentes revelam em seus discursos sobre suas práticas assistenciais e de sala de aula, a imagem que fazem de seu ofício em ambas as profissões. Para Tardif e Lessard (2005), esses tipos de trabalho sobre e com os seres humanos congregam em sua estrutura de ação a subjetividade que permeia as relações entre pessoas. Partindo dessas colocações, os professores alegaram a proximidade entre as duas profissões, sua complementariedade:

[...] e com isso eu posso ajudar, a parte de enfermagem não me ajuda só aqui no profissionalizante, [...], quantas vezes pessoas eu pude ajudar com o conteúdo que eu vi na faculdade de enfermagem, com essa parte de você poder analisar o ser humano, a compreender a doença [...], eu queria ser enfermeira, e eu amo essa parte, porém, fazendo a faculdade de enfermagem, eu descobri que como professora eu posso fazer muito pela educação profissional [...] (Ana, 2017).

Eu acho que a enfermagem tem muita proximidade com a docência, o enfermeiro além de ser um administrador nato é um professor nato [...], é uma coisa que tá muito relacionado, a educação com a enfermagem a gente ensina o tempo todo, ensina o paciente a se cuidar, [...], então deveria ter na formação algo que desse mais proximidade, porque nós somos professores natos... (Waleska, 2017).

“Para esses professores, sua identidade docente está imbricada com sua identidade de enfermeiro, pois, para eles, são profissões que caminham lado a lado e vão sendo construídas nas interações sociais e de trabalho, tanto como enfermeiro, quanto como professor” (BRAGA, 2013, p. 119). São trabalhos que se completam e se integram, pois, em suas falas, fica claro que a identidade docente vai se construindo a partir dos significados da profissão de ser enfermeiro.

Silva et al (2005) corroboram que a função de ensinar não está posta para o enfermeiro apenas nos preceitos éticos e legais da profissão, mas estão inseridos no seu fazer cotidiano. O enfermeiro que atua nos serviços de saúde tem também o papel de educador dentro da equipe e com os pacientes, e o docente do ensino profissionalizante não deixa de ser enfermeiro, e não pode perder seu contato com a realidade dos serviços de saúde, que serve de base para sua atuação docente em sala de aula (FROZONI, 2013).

Santos (2005) reforçou em seu trabalho, no sentido da formação de pessoal de nível médio para atuar na área de saúde, como algo extremamente desafiador, referindo que o

enfermeiro docente possui algumas características e peculiaridades que denotam trabalhar dos aspectos humanísticos aos técnicos da profissão, atrelado à transformação de um adolescente ou adulto leigo em um profissional maduro e competente. Essa informação é ratificada pelos depoimentos dos sujeitos:

[...] enfrentar todos esses desafios que a gente tem... (Waleska, 2017).

É um desafio, a depender no qual você esteja implantado você esteja, pois tem o PROEJA o PROSUB, as modalidades diversas, você vai ter que se adequar a cada uma, e não esquecer das dificuldades que todo professor tem na vida e a dos alunos, de forma geral, [...] (Glete, 2017).

De acordo com Libâneo (2000), em relação ao desafio imposto aos professores enfermeiros por estarem atuando no processo de ensino e aprendizagem - se por um lado sobra-lhes conhecimento técnico em saúde, por outro, falta-lhes conhecimento para o exercício da docência no ensino profissional.

A partir dessas considerações, segundo Braga (2013), evidencia-se a importância de se pensar a formação continuada do docente enfermeiro, de maneira a abranger o contexto da realidade social, o campo de atuação docente e o cotidiano de sua prática, considerando que cada professor tem sua dimensão, seu estilo de vida; cada linguagem, cada expressão tem sua singularidade, sua complexidade no dizer de cada profissional. “Cada professor é um ser único e tem sua visão de mundo, sua maneira de agir, seu tempo de construir sua identidade”, e isso esteve inteiramente presente no discurso de cada um dos entrevistados (BRAGA, 2013, p. 120).

Saber ser enfermeiro e saber ser professor requer aprender a buscar os conhecimentos de diversas áreas que permitam a análise das práticas em saúde e educação, transformando o conhecimento já produzido em saber disponível para pacientes e alunos, usando formas de cuidar e ensinar adequadas.

Dessa forma, ser professor no ensino profissionalizante, para a maioria dos docentes pesquisados é: participar da formação dos alunos, tornando-os críticos e éticos; ser responsável pela formação do futuro profissional, atuando como mediador. Além disso, para eles, é desafiador e gratificante serem docentes, mesmo diante das adversidades e, ainda, considerado a docência uma atividade semelhante e complementar à profissão de enfermeiro.

4.4.2 Vivendo em constante conflito: potencialidades e desafios no exercício docente

A compreensão das perspectivas do enfermeiro professor, através dessa análise, indica caminhos para a (re) construção de sua identidade profissional. Possibilita compreender quais as potencialidades, os entraves e desafios que permeiam a sua prática educativa.

Nesse contexto, a parte estrutural da escola é reconhecida enquanto uma potencialidade, conforme declaração apresentada: “*Mas o curso tem muitas possibilidades e é excelente, a escola tem estrutura, tem organização [...]*” (Waleska, 2017); “*Eu acho a estrutura boa, é boa.*” (Olga, 2017).

A direção do curso subsidiando os docentes e o preparo dos professores são apontados como fatores potenciais presentes em sua prática, de acordo com as falas: “[...] *existem muitos professores ali que são muito bons [...]*”. (Rachel, 2017); “[...] *a direção é muito boa, o pessoal é muito comprometido, tanto o pessoal da coordenação e da direção são muito comprometidos, [...]*”. (Glete, 2017); “[...] *o nível da maioria dos professores é muito bom, com uma grande experiência [...]*” (Olga, 2017).

Na instituição investigada, considera-se relevante o apoio oferecido pela gestão escolar, potencializando, dessa forma, o desenvolvimento profissional dos professores. Souza (2014) constatou, em sua pesquisa, que uma dificuldade encontrada pelos professores foi referente à falta de apoio no interior da escola e entende que:

O apoio dos colegas de profissão, da direção e da coordenação pode ser um fator importante para que o professor em início de carreira tenha um bom desempenho no seu trabalho de sala de aula e para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma mais efetiva (SOUZA, 2014, p.90).

Enquanto outra potencialidade, alguns docentes concebem o ensinar como um ato de preparar o aluno para a realidade do trabalho, numa perspectiva de inseri-lo no mercado:

[...] uma aluna no final do curso do CODETAN, ela disse “eu deixava de comer para dar pros meus filhos”, a gente não analisa, eu analiso esse aluno para avaliar, [...] não deixa de ter sucesso não, tá aí trabalhando, tá no mercado de trabalho, tá bem, tá podendo até escolher, e eu fico muito feliz quando vejo os meus alunos assim, então, eu me vejo como uma pessoa que ajuda a proporcionar esse sonho, essa perspectiva de uma vida melhor (Ana, 2017).

Eu acho que o ensino técnico tem uma perspectiva muito boa, assim, pra quem, é [...], eu vejo muitos alunos aqui que estavam trabalhando no comércio, aquilo exaustivo, aí vem aqui, faz o curso e muda totalmente de

vida. [...], então, tem um potencial muito grande de mudar a história de vida de algumas pessoas. O curso técnico tem um potencial incrível, de possibilidades [...] (Waleska, 2017).

Além disso, percebe-se, em algumas falas, que a docência no ensino profissionalizante é tida como um trampolim para a atuação no ensino superior, uma vez que lhes garante mais experiência para atuar nessa área:

Pra mim é muito gratificante, eu tenho interesse em continuar como professora da educação profissional, e assim, subir um pouco mais de nível, fazer um mestrado pra poder ensinar no ensino superior, [...] (Rachel, 2017).

[...], a questão de partir pro nível superior aí já ajuda bastante, [...] isso aí seria uma ponte pra facilitar bastante a docência no ensino superior. (Alfredo, 2017).

Acerca dessa questão, conforme as pesquisas de Frozoni (2013) percebe-se que a docência no ensino profissionalizante é tida pelos professores como trampolim para atuação no ensino superior, uma vez que lhes garante maior segurança para atuar na área de educação.

Outro fato visto como positivo é a possibilidade de ter alunos com potencial bom, visto que o centro em educação profissional recebe discentes de toda a microrregião, envolvendo nove municípios:

[...], pega muitos alunos bons, pega a região toda vai lá de Pindobaçu, Campo Formoso, Filadélfia, pega uma boa região (Glete, 2017).

A gente se depara com alunos muito bons, tem o bônus e o ônus, tem alunos muito bons mesmo, [...] (Olga, 2017).

[...], eu vejo muitos e muitos alunos ali dentro que são potenciais para ir pro mercado de trabalho (Florence, 2017).

Quantas coisas bonitas os meninos fizeram com as enfermeiras; [...], tem modelo anatômico de mão, e eles fazem muito bem, muito bem mesmo, eles têm muitas potencialidades (Ana, 2017).

Outra potencialidade a ser destacada são as atividades desenvolvidas pelo professor fora da sala de aula, no qual a interação é destacada, oferecendo aos docentes e discentes trocar ideias, criar, aprender a trabalhar em equipe e, de forma prazerosa, construir seu conhecimento. A educação através de projetos, pesquisas, faz parte das suas formas de trabalho, como dizem os docentes:

[...], “ah, mas o professor tem que tá sempre na sala de aula”, outra coisa que eu não sou a favor, de uma gestão que só quer o professor na sala de aula, a nossa gestora não é assim, [...] e o professor fora da sala de aula ele tá fazendo muita coisa boa (Ana, 2017).

[...] pode criar a sua área de trabalho, pode desenvolver pesquisa dentro dos padrões éticos exigidos no próprio colégio, isso em nível de escola, [...] (Alfredo, 2017).

A pesquisa leva o aluno ao campo, fora dos muros escolares, em busca das necessidades da população, com enfoque na prática social. Rodrigues (2003) afirma que o processo educativo não ocorre somente em sala de aula. Isto estimula no aluno, de forma real e prazerosa, o gosto pelo estudo, propiciando-lhe a oportunidade do desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo, necessário à sua formação, preparando-o para ser um agente de mudança e transformação. “Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos*¹⁷ profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 31).

A educação profissional adota a intervenção social como princípio e ferramenta pedagógica. Trata-se de mobilizar professores e estudantes para prestação de serviços à comunidade imediata e/ou ao território onde a unidade escolar se insere. O aprendizado ocorre tanto pela execução prática de procedimentos, como da vivência e discussão do contexto e das situações sociais vivenciadas, conforme relatado por uma professora:

[...] é que ali naquele bairro, eu estava estudando que há um alto índice de abuso de drogas lícitas, né? De álcool, e também de gravidez na adolescência; então, o que eu já estava instigando os alunos a fazer enquanto retorno à comunidade, desenvolver algum projeto para irmos naquele bairro, e mudar um pouco (Florence, 2017).

Um ponto positivo apontado pelos sujeitos foi quanto à organização do laboratório e, por conseguinte, à inserção de uma articuladora para as aulas práticas como facilitadora para o aprendizado dos alunos, ao passo que os docentes se encontravam sobrecarregados:

Então, uma coisa que eu acho que mudou foi essa visão de laboratório, do quanto é importante a prática para os alunos de enfermagem ir para campo de estágio, e a questão de ter um outro professor para prática [...], a gente conseguiu organizar legal o laboratório de lá. [...] e aí nós conseguimos colocar uma pessoa como articuladora. [...] tem um articulador que vai lá e dar as aulas de prática, dois professores fixos que ficam ali com articuladores para pegar a prática dos alunos. Para quando eles forem pra

¹⁷ Significa modo de ser; caráter.

prática, eles sabem o que é uma pinça e os materiais que eles estão lidando [...] (Wanda, 2017).

[...], os laboratórios que tem tudo já prontinho, [...] (Florence, 2017).

[...] tem um grupo de prática que é formado por algumas enfermeiras, é tipo uma comissão, elas são responsáveis em equipar o laboratório de insumos, funciona direitinho (Olga, 2017).

A importância da prática profissional é destacada pela Resolução CEE nº 015/2001, que “Fixa as normas complementares para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico no Sistema Estadual de Ensino - Bahia e dá outras providências”, através do artigo oitavo, que explicita:

Art. 8º - A prática profissional não constitui disciplina ou componente específico, devendo permear todos os componentes do currículo, e ser incluída na carga horária da habilitação.

Parágrafo único – A prática profissional pode ser desenvolvida sob a forma de projetos, estudo de casos, análises de situações reais, visitas e viagens orientadas, simulações, pesquisas, trabalhos de campo, atividades em laboratório, ou oficina, ou sala-ambiente e outras atividades adequadas (BAHIA, 2001, p.3).

Dessa forma, a prática profissional, de fato, deve ser contemplada, no entanto, necessita ser trabalhada em articulação com a teoria, para o alcance de um efetivo aprendizado dos discentes. Corrêa, Mello e Souza e Clapis (2016) alertam acerca da desarticulação entre o professor da teoria e o professor da atividade prática, que torna frágil o processo educacional. As atividades propostas devem estar articuladas e permearem todo o processo educativo.

Em contrapartida, muitos desafios são enfrentados pelos enfermeiros docentes. Sua totalidade mostra-se, assim, insatisfeita e desmotivada com o tipo de vínculo, empregatício, pois se sentem inseguros ao pensarem que irão perder o emprego, visto que nove são contratados pelo regime REDA. Enfatiza-se, assim, a importância urgente de o governo realizar um concurso para admissão de enfermeiros efetivos. Essa precariedade dos vínculos enseja o medo de não continuar na instituição, percebendo a docência como algo passageiro, e implica a não buscarem uma formação pedagógica, à falta de compromisso, dentre outros:

[...] eu colocaria como desafio um concurso efetivo (Ana, 2017).

[...], já é o terceiro REDA consecutivo que eles abrem pra curso profissionalizante, esse é o segundo que eu faço, efetivo eles não abrem, só para disciplinas básicas, específicas. Todos os concursos são só REDA, não

sei o motivo deles não abrirem, mas eu acho mais fácil ter um professor efetivo[...] (Wanda, 2017).

O único problema que eu encontro, é a da instabilidade por ser um seletivo que pode renovar pra mais dois anos ou não, que a qualquer momento o curso pode não abrir mais turmas e dar prioridade aos professores mais antigos [...] (Rachel, 2017).

No final que você tá naquele desgaste, que sabe que vai sair [...], mas não tem mais tanto estímulo. Eu acho que se tivesse um vínculo efetivo, você se empenhava mais, tem como fazer projetos duradouros, fazer mais coisas. (Waleska, 2017).

Eu não sei como é que o governo vai conseguir colocar o profissional para ser concursado, só tem a parte do REDA que fica dois anos [...] (Glete, 2017).

[...], que é a perspectiva que a gente tem ali dentro, porque eu sou REDA, fui contratada dois anos e já estou no terceiro ano, então, qual é a minha preocupação quando entrar 2018? (Florence, 2017).

Tardif (2014) acentua que, no caso do professor contratado, a dimensão identitária fica comprometida, pois ele é arrastado de lá para cá; seu compromisso com a profissão por certo existe, mas as condições de emprego o repelem constantemente.

“Cientes da condição de temporários na instituição, os substitutos precisam manter-se alertas para o fim do contrato e convive com a necessidade imperiosa de encontrar outro emprego, aspecto que tolhe o envolvimento do docente e despotencializa o trabalho coletivo”, declaram Shiroma e Filho (2011, p.737). Corroborando com os relatos, Bassinello (2002, p. 6) afirma:

Nota-se que lecionar não é a atividade principal do enfermeiro, em virtude do modelo assistencial que se instalaram no país, do não reconhecimento da importância da formação pedagógica, muitos professores negam-se a participar de qualquer programa de formação pedagógica ou aperfeiçoamento na área, boa parte da responsabilidade acerca da desvalorização da preparação pedagógica deveu-se às escolas que nem sempre valorizam o professor no desempenho de suas funções docentes.

Outro desafio apontado foi relacionado a quantidades de vínculos dos professores, no qual apenas dois deles têm o CEEPS como dedicação exclusiva ao ensino; um docente apresenta dois vínculos e sete trabalham em outro local, além do ensino profissional. Relevante pontuar que, dentre estes vínculos, 67% pertencem à área da saúde, 17% na docência em outros níveis, e 16% em outros setores. Compreende-se que a profissão professor não se constitui como único emprego dos participantes, demonstrando a concomitância da

docência em educação profissional com outros trabalhos, além da possibilidade ser assumida como complementação de renda, que, por sua vez, reflete no descompromisso por parte dos mesmos, conforme a fala seguinte:

[...] eu tenho uma outra colega que está aguardando para ser chamada, e eu também me pergunto como ela vai fazer, pois ela é 40h em um, 20 h em outro e tá lá agoniada, “ai, eu preciso ganhar um dinheirinho”, então, tá ali sem compromisso. [...] a gente passa lá dois dias inteiros nessa jornada, fica o dia todo, no primeiro dia a gente já se divide por áreas e não tem compromisso de todos os professores, a maioria tem outros vínculos, trabalham em outro local, então já dificulta [...] (Wanda, 2017).

Quanto ao mercado de trabalho e complementação de renda, importante lembrar que o enfermeiro é, na maioria das vezes, trabalhador assalariado, cabendo ressaltar que, de forma geral, os salários são baixos e fazem com que os enfermeiros busquem saídas, como a ampliação da jornada de trabalho, o que corrobora com o estudo de Ebisui (2004).

Evidencia-se, assim, o contexto de má remuneração e a necessidade por fontes alternativas de complementação de renda. Fatos condizentes com as análises realizadas por Lima (2015) e Sgarbi (2015), que apontam a não vinculação legal dos professores como um dado indicativo da falta de estabilidade no emprego e do descomprometimento profissional.

Em estudo sobre o contexto nacional da educação profissional em Enfermagem, Lima e Apollinário (2011), Lima e Mello e Souza (2016) apontam que os entraves encontrados na atividade docente estão relacionados à má remuneração apresentada, demandando mais de um emprego e acarretando descompromisso dos docentes com seu ofício.

Por outro lado, Abreu (2009) ressalta que os professores do ensino técnico, geralmente, trabalham em paralelo com atividades profissionais da área técnica, aspecto fundamental para sua atuação docente, visto que incorporam saberes técnico-profissionais inseridos nas atividades de trabalho. Segundo o mesmo autor, “A relação trabalho-educação se estreita, ao mesmo tempo ganha complexidade, o contexto de sua ação muda e as relações sociais passam a ser um aspecto mobilizador em sua qualificação profissional” (ABREU, 2009, p.126).

Relacionado à sobrecarga, depreende-se que ela é refletida na assunção de vários empregos, simultaneamente, fato justificado pela remuneração insuficiente e que implica no descomprometimento com o trabalho, na maioria dos casos encarada como “bico”, conforme apontam os relatos a seguir:

[...] é que a maioria dos enfermeiros que querem dar aula lá e são chamados, eles querem dar aula por dar, não é um compromisso com o ensino, é um “bico” [...], tipo, eu cheguei e sei que logo eu já vou sair (...), e chega lá dizendo “olha, eu trabalho em outro lugar e só posso dar aula dia de quinta”, não tem isso não [...], eles não têm o compromisso de ser professor, estão ali como bico pelo “valorzinho” que vão receber a mais no fim do mês (Wanda, 2017).

[...], existem outros que levam aquilo ali como bico de qualquer jeito, qualquer assunto, qualquer coisinha meia boca, mostrou ali e vai embora [...] (Rachel, 2017).

As falas encontram respaldo na análise de Shiroma e Filho (p. 736, 2011): “Vive-se a negação da identidade docente por parte da comunidade, o que resulta em prejuízos à construção da profissionalidade docente, uma vez que a fragilidade dos vínculos induz a encarar a docência como um ‘bico’”.

Mathias e Salomão (2011), em estudo sobre os docentes da educação profissional, especificamente sobre o ensino médio profissionalizante da área de saúde, definem assim: “Sabemos que o professor da educação profissional em saúde é docente temporariamente, não se firma na escola, até começa, mas depois vai fazer outras coisas, pela própria formação dele que é mais voltada para o cuidado” (MATHIAS; SALOMÃO, 2011, p. 3).

Também foi sinalizada como dificuldade a resistência de alguns docentes quanto à aplicabilidade de inovações, metodologias novas, devido à utilização do método tradicional. A identidade profissional pretendida para esses participantes é a do professor com domínio técnico e que sabe transmitir e dominar conteúdos, indicando ainda uma predominância no modelo de ensino tradicional, assim pontua a docente:

[...], eu estou num lugar que mesmo eu acreditando que as metodologias ativas sejam necessárias [...], eu tô num lugar que não me permite fazer isso. [...], e eu percebo que esses professores, e eu não sei se é por falta de conhecimento, eu não sei, mas que esses professores utilizam o método tradicional. (...) E pra gente que quer inovar, [...], que quer colocar o aluno pra ler, refletir em grupo, pra gente é meio que barreira, [...]; então, pra gente chegar com o novo lá, eu acho difícil (Olga, 2017).

Dessa maneira, o docente centraliza o saber nele e passa a desconsiderar o conhecimento que os alunos trazem, o que poderia tornar o aprendizado muito mais significativo, pois parte de uma realidade conhecida por eles (FROZONI; MELLO e SOUZA, 2016).

Segundo a pesquisa de Lima e Appolinário (2011), em relação às dificuldades relacionadas à falta de didática do professor, os alunos do ensino profissionalizante de

Enfermagem relatam que o enfermeiro professor adota um método de aula e não muda, ensina da mesma forma, independente da aula que ministra.

Nesse sentido, a prática pedagógica do enfermeiro deve passar por um processo contínuo de reflexão, já que essa postura promove uma prática capaz de modificar o contexto educacional do ensino de Enfermagem, ainda marcado pela transmissão do conteúdo, fragmentação do ensino e dicotomia teoria-prática (ROCHA; FONSECA, 2012).

Gubert e Prado (2011) enunciam que para haver essa mudança de postura pedagógica, o educador precisa desvencilhar-se do velho para construir o novo e neste processo a primeira atitude é de aceitação do novo para, em seguida, rever suas atitudes sobre a realidade, estando aberto para as incertezas, reorganizando seu pensamento e sua ação.

Corroborando com o estudo de Sgarbi (2015), as falas apontaram também enquanto barreira, a falta de uma estrutura física funcionante para as aulas práticas, como denotam os depoimentos abaixo:

Tem o desafio também do próprio espaço, do local pra fazer uma aula prática [...] (Ana, 2017)

[...], e a questão também do laboratório, tá pronto, foi construído, falta instalar a parte técnica e isso já tem bastante tempo, né? [...], e que deveria ser uma escola bem melhor de estrutura física pros alunos, até pra estimular quando eles chegam no primeiro ano pro laboratório, eles ficam “ah, só isso aqui...” [...] (Rachel, 2017)

Os docentes pontuaram também desafios relacionados à gestão. Faz-se presente aqui a falta de recursos materiais, seja didático, seja tecnológica, sejam insumos para aulas práticas, que muitos docentes encontram no ensino médio profissional, principalmente quando o professor precisa improvisar materiais para os procedimentos em laboratórios, materiais didáticos:

[...] a de material, alguns alunos querem levar o material [...] (Ana, 2017).

Por exemplo, têm disciplinas que não dá pra usar o quadro piloto, você vai precisar do data show, vai precisar de recursos multimídia pra tornar a aula melhor, pra tornar a aula prazerosa... Então, eu acho que falta isso, uma estrutura melhor, [...], mas faltam recursos (Benone, 2017).

[...], que de materiais, não tem, a gente leva os materiais pra poder fazer prática com os alunos lá não tem essa disponibilidade [...] (Marie, 2017).

[...], ou eu chego em casa e preparo uma apostila e peço para eles xerocar, pois se pedir a escola esse documento, eles não fazem pois não tem folha suficiente. Outra coisa, não tem nenhum livro, nada pra gente referenciar

esses alunos [...], a biblioteca de lá eu ficava sem entender como foi escolhida aqueles livros, tem um monte de livro que era pra tá na universidade, não tem nada a ver com curso técnico [...], aonde um menino vai ler um livro daqueles? Não tem, não tem, e os livros não têm livros básicos [...] (Glete, 2017).

[...], e o desafio são os materiais que eu ainda acho que a gente precisa melhorar e avançar, [...] (Florence, 2017).

Este fato prejudica o trabalho docente, pois limita os recursos que se poderia usar para trabalhar o conteúdo das disciplinas com os alunos. Causa também desmotivação, pois gera prejuízo ao trabalho docente, tal como dificuldade em desenvolver o conteúdo com os alunos da melhor maneira possível. Interfere no desenvolvimento de suas atividades, no nível de satisfação pessoal e na valorização social da profissão.

A pesquisa de Santos e Cassiani (2000) encontraram como resultado, também, a falta de condições físicas e materiais adequados para o desempenho das atividades de ensino no espaço físico propriamente dito.

Problemas com a instituição são relatados no desempenho do trabalho docente com disciplinas ou componentes curriculares das quais não se têm vivência, e, por vezes, assumir muitas disciplinas ao mesmo tempo, o que implica em prejuízo no aprendizado dos alunos:

[...] me chamaram para dar aula de Análises Clínicas, Ética e Postura Profissional. [...], eles não querem saber se você tem conhecimento ou não, tem que cumprir carga horária, eu tô jogando informações sem ter domínio e rezando pra que ninguém me pergunte. [...] (Wanda, 2017).

[...], esse ano eu fiquei com uma disciplina do curso de Análises, e não por isso, mas por ser uma disciplina completamente aberta, não tinha ementa, eu senti muita dificuldade, [...], e a gente não tinha um norte, eu fui inventando, inventando [...]. Assim, eles ficavam perdidos, e a gente mais ainda, [...] é dessa forma que a gente se sente, tapando buraco, né? (Rachel, 2017).

O que me surpreendeu no início, foi a salada de fruta, eu achei que ia ficar com duas disciplinas, que eu poderia escolher a disciplina que eu tivesse afinidade, mas não, eu cheguei por ultimo e peguei o resto de tudo, então, eram sete, oito...foi uma barra, eram muitas disciplinas, eu tinha que preparar material pra tudo, só faltava chorar, [...], eu tava super perdida. (Waleska, 2017).

[...], sendo que o mais difícil é a quantidade de disciplina que o professor enfermeiro tem que pegar para completar a carga horária, em particular, cheguei a lecionar seis disciplinas diferentes em um semestre o que gera desgaste para o professor ter que preparar as aulas e nem sempre você tem conhecimento técnico de todas as disciplinas (Glete, 2017).

Os participantes afirmam que é muito difícil trabalhar com temas cujas áreas eles não têm experiência. Essa questão parece ultrapassar a questão dos conteúdos, mas passa a abranger também formas de organização e funcionamento dos cursos, fato que preocupa Bagnato (2007), que enfatiza a necessidade dos cursos técnicos se alinharem em termos de um projeto de formação voltados para as necessidades de saúde da população, envolvendo aí tanto as questões técnicas – científicas, como éticas, políticas, sociais e culturais. Nessa perspectiva, os enfermeiros docentes, concebem o currículo, desintegrado, isolado e rígido:

Outra coisa é a grade curricular do curso profissionalizante, segundo ano tinha lá “fundamentos de enfermagem”, e eu brigava muito com isso, como é que o pessoal que é do turno da manhã, então o menino entra no primeiro ano com quinze anos, se ele tiver normal, no segundo ano com dezesseis anos, aí você bota na sala quarenta meninos e meninas entre quinze, dezesseis, dezessete anos com os hormônios todos turbinados, e um professor pra fazer a teórica e a prática, e pra você ensinar a base da enfermagem que é pra toda vida; quando eles chegam do quarto ano, eles dizem “o professor não deu” [...], como é que você vai dar uma disciplina que aprende curativo, sondagem, manuseio, que aprende tudo pra uns menino de 15, 17 anos? Eles vão lembrar? Não vão, não vão (Glete, 2017).

O que eu não me identificava era que eu dava aula de Fundamentos de Enfermagem, e é a base do curso, eu achava errado ser no primeiro módulo depois eles não lembram de nada [...], eu tenho que ficar cobrando, fazendo avaliação pois não quero que eles entrem no estágio sem ter uma base, imagine os fundamentos que eles estão vendo no primeiro ano (Wanda, 2017).

Observa-se uma inadequação do currículo, de acordo com o turno, e com o perfil do alunado, o que compromete o processo de ensino e aprendizagem. Por sua vez, tal desafio enfrentado é justificado por uma docente, no sentido de que a direção é composta de pedagogos, logo não tem conhecimento da área de saúde:

[...], tanto o pessoal da coordenação e da direção são muito comprometidos, porém, eles não têm o conhecimento da área, só da pedagogia em si. Por isso, pra eles é complicado entender que pegar urgência e emergência que não é minha afinidade, é diferente de pegar saúde coletiva que é minha afinidade (Glete, 2017).

Observou-se, também, que os docentes se sentem desamparados no aspecto institucional, quanto às orientações pedagógicas, e acabam resolvendo alguns de seus problemas intuitivamente ou baseado nas experiências de outros professores:

Vai fazer dois anos que eu tô lá, e a gente nunca teve uma orientação pedagógica pra área de ensino [...] (Wanda, 2017).

[...], pois eles não davam um roteiro, eu pensei que fosse dar um roteiro certinho, só dão a ementa do curso e pronto, mas eu não sabia com que ordem eu teria que passar aquilo ali, na questão das aulas práticas, eu não sabia se seria eu ou os preceptores [...] (Rachel, 2017).

Mas eu vejo que a estrutura da escola não acompanha, eu acho que aqui deveria ter uma atuação maior de um orientador pedagógico ou da própria direção, tem coisas que deixam a desejar (Benone, 2017).

[...], e eu achava tudo muito solto, era tudo muito solto [...], assim, eu achava que as coisas tinham que ser mais certinhas, que os diretores deveriam passar mais as coisas, amarrar mais, eu achava que eu ia seguir aquela ementa direitinho e ia ter uma coordenação pedagógica me cobrando o que eu tava fazendo dentro da sala de aula, sabe? E aí eu fui vendo que eu fazia o que eu queria [...] (Waleska, 2017).

A pedagogia corresponde a uma dimensão instrumental do ensino; é a tecnologia utilizada pelos professores em relação a seu objeto de trabalho (alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução). Consiste em coordenar diferentes meios para produzir resultados educativos (TARDIF, 2014). Essa definição comprova a importância de uma coordenação pedagógica atuante, considerando principalmente o fato de que a maioria dos docentes não possui formação pedagógica.

O trabalho desenvolvido pelo pedagogo contribuirá aos processos educativos desenvolvidos na EP, uma vez que poderá atuar na formação dos professores para que desenvolvam metodologias que superem as abordagens tradicionais nos cursos técnicos de nível médio, compreendendo a prática pedagógica do professor como mediador do processo educacional e apontando possibilidades para que sejam desenvolvidas práticas inovadoras em sala de aula.

Por conseguinte, Pimenta (2006) adverte que o docente em formação deve passar por um período de preparação para que possa assumir as tarefas práticas relacionadas à docência, pois essa é uma profissão que exige uma formação ampla e densa para que se elaborem os conhecimentos específicos da profissão docente.

Duas professoras revelaram que, no cotidiano escolar, não é cobrado por parte da coordenação um registro das suas atividades diárias docentes, semelhante a um diário de classe:

[...], eu cheguei, quando eu assumi o módulo dois foi porque o outro professor não concluiu, ele não tinha terminado, então, eu não sabia o que eles tinham e não tinham dado, tinha que ficar perguntando, [...] eu tenho

um acompanhamento de tudo o que foi dado, mas não é cobrado (Wanda, 2017).

[...], pois quando eu cheguei, a colega que eu assumi não tinha material, eu tive que começar do zero, então, já teve um rompimento ali do ciclo, [...] (Florence, 2017).

Desse modo, observou-se que os docentes não têm o compromisso em realizar o registro, o que compromete a continuidade das atividades, tendo em vista a frequente rotatividade de professores enfermeiros na instituição, devido à precarização dos vínculos.

Uma questão levantada, a qual foi unânime entre os docentes, diz respeito a não ou reduzida oferta de formação continuada pela coordenação da escola. Desta forma, pouco se discute em espaços formativos, acerca das questões pedagógicas e sobre as especificidades da educação profissional:

As portarias que eu estudei de educação profissional e a básica, foi por causa do serviço, e eu precisava saber, eu tinha que saber a diferença de uma para outra, a carga horária [...], eu estudei por causa disso, quando eu passei e fui chamada, não me falaram nada (Wanda, 2017).

O PROEJA é a educação de jovens e adultos, e teoricamente, pelo menos foi isso o que entendi, já que a gente nunca teve um esclarecimento, a gente sabe pelos corredores, [...] (Waleska, 2017).

Não temos formação na escola. Entramos apenas com o edital do REDA, que fala que seremos professores do ensino médio técnico, e a parte lá da LDB que trata dois incisos, eu não me lembro quais, que vem dizendo a função lá, [...] (Alfredo, 2017).

Isto está de acordo com os estudos de Manfredi (2002) os quais revelam que muito pouco se faz pela capacitação dos professores desse nível de ensino, desde o apoio do governo, até as instituições educacionais. Desse modo, é preciso pensar em formas de acolher os docentes novos dentro das instituições, promover espaços de formação que visem a auxiliar o docente em início de carreira ou que estão entrando em contato como formações como o PROEJA, o qual demandam exigências distintas para a docência.

A Resolução CNE nº 02/2015 define entre outras as diretrizes para a formação continuada. Nessa direção, acerca dessa temática, o artigo 16 (BRASIL, 2015, p.13) explicita que a formação continuada compreende:

Dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na

educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Nesse contexto, a formação continuada dos enfermeiros educadores não deve limitar-se à adoção de estratégias pedagógicas que não correspondem as suas realidades e a de seus educandos. Como Barato (2010, p.217) declara: “Penso que o ponto de partida é o fazer do professor”. A capacitação pedagógica é necessária, contudo deve-se considerar o saber que os trabalhadores elaboram em suas atividades cotidianas.

Deve estimular a adoção de novas estratégias de ensino, munindo os docentes de ferramentas, objetivando a construção do conhecimento, ao desenvolvimento de consciência crítica e à reflexão, numa aprendizagem significativa.

A importância da educação continuada com o intuito de manter os profissionais atualizados, buscando o aprimoramento do docente por meios de palestras, encontros e simpósios são uma das formas encontradas pela profissão de buscar atualização e desenvolvimento profissional (BASSINELLO, 2002).

A escola deve propor em seu projeto institucional formação permanente do enfermeiro educador. Pensar no processo ensino e aprendizagem é pensar também na instrumentalização teórica e metodológica. Além disso, são espaços coletivos de interações, trocas, momentos de partilha de experiências. (FAZENDA, 2007).

Importante ressaltar que os momentos formativos, sejam cursos, capacitações, proporcionados pela Instituição/Estado, a prioridade de participação, é sempre direcionada aos docentes efetivos. Este item foi também apontado pela integralidade dos professores enfermeiros.

[...] e aconteceu de ter sido selecionada pra fazer o curso, porém, seria difícil, para quem é REDA você não tem direito de fazer, pra fazer tem que pagar, assim como eu tive que pagar a de educação ambiental; então, eu acredito que tem que abrir, já que falam que não tem como abrir concurso para enfermeiro, que exista essa opção de formação pedagógica, esses momentos formativos, não só em cursos, mas em momento (Ana, 2017).

[...], outro ponto que eu vejo ruim é a questão de ser o REDA [...], e sempre priorizar os professores efetivos, é como se a gente fosse à parte, sabe? (...). É uma coisa que não tem pra gente que é REDA, tem pra efetivo, capacitação (Rachel, 2017).

[...], nós do curso profissionalizante acabamos ficando à margem [...], e ficava muito nítido quem é concursado e quem é REDA; então, aquelas pessoas que são concursados, ficavam muito nítido que é como se fosse mais

o pessoal que manda, e o REDA fica mais à margem. [...], os concursados acabam chamando mais [...], né? [...], os profissionalizantes não têm, a gente acaba indo no “oba oba”, mas não vai, não direciona pra sua capacitação profissional (Glete, 2017).

[...], nem espaços, nem oportunidade de capacitação, de treinamento, de inserção do professor em uma oficina. Pelo menos para os professores do REDA, não. Volta e meia a gente fica sabendo de cursos voltado para os efetivos [...] (Olga, 2017).

[...], você tem que pagar uma especialização por conta própria; diferente daquele que é efetivo do estado, ele tem reciclagem, cursos anuais, tem uma oportunidade maior de se especializar, diferente de nós que não temos essa oportunidade (Alfredo, 2017).

Pelos depoimentos, evidencia-se que os enfermeiros docentes sentem a necessidade e têm o interesse em buscar aperfeiçoamento, atualização, aumentarem seus níveis de conhecimento, com o intuito de superar barreiras existentes. No entanto, não têm incentivo da escola profissionalizante onde atuam. Acerca disso, Shiroma e Filho (2011, p.738) refletem:

Nesta lógica, se a precariedade do vínculo limita o envolvimento dos substitutos com a escola, o mesmo pode ser observado no pouco investimento da instituição nestes professores, em função da dificuldade tempo e recursos na preparação de um contingente que, ao fim do contrato, abandonará a escola.

Santos e Cassiani (2000) apontam em seus estudos que os docentes dos cursos profissionalizantes de Enfermagem se sentem desestimulados pela instituição onde atuam para realizar esses cursos. Entretanto, é indiscutível que a formação continuada deve ser estimulada e garantida pela escola:

Cada escola deve exercer o papel formativo de seu pessoal, a formação continuada [...]. É na discussão do dia a dia, na reformulação do currículo, dos planos de estudo, na construção conjunta das avaliações que o docente se forma como educador, seja licenciado ou não: é fazendo que se aprende. O importante é que a escola seja formativa propicie formação continuada de reflexão e discussão, [...]. Isso ocorre no cultivo diário da formação, em torno do projeto da escola, de um currículo bem construído, em que todos os dias estejam tomados por todas as disciplinas, que não seja mera grade, mas seja aberto, em que caibam componentes não disciplinares. Se não houver tempo e espaço no currículo e na organização da escola para trabalhos não correspondentes às disciplinas, nunca vai ocorrer o trabalho formativo de um cidadão criativo, ético, político, criador, capaz de continuar aprendendo sozinho (BARATO, 2010, p.211).

Giovanni (2003) acrescenta que o processo de formação contínua de professores é resultado, em grande medida, de um lado, do compromisso assumido por cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e, de outro lado, do reconhecimento de que a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação.

Por conseguinte, destacaram-se também dificuldades associadas aos discentes. Uma barreira relatada por sete docentes foi quanto à especificidade dos alunos que variam conforme o turno. Desse modo, o noturno, especificamente as turmas de PROEJA/PROSUB, destacam-se o tempo de aula curto e, assim, com uma aprendizagem insuficiente; matriz curricular inadequada para o perfil dos alunos, além da quantidade enorme de discentes por turma:

[...] e uma coisa que eu também não me identifiquei foi do ensino noturno, o PROEJA, eu pedi pra sair [...], era que eu dava aula de Fundamentos de Enfermagem, e é a base do curso, eu achava errado ser no primeiro módulo depois eles não se lembram de nada, [...] então, eu tinha essa dificuldade. [...]. No segundo módulo eu dei cálculo de medicação e eles só iam ver regra de três no terceiro, então no mínimo tinha que ser no primeiro ou no segundo, [...]. Mas o que eu também não me identifiquei foi porque as salas eram muito cheias, enquanto de manhã no máximo que eu tenho eram vinte alunos, no noturno eu tinha turma com quarenta e oito alunos, salas apertadas, [...], de noite boa parte era pra organizar o pessoal, eles ficavam muito dispersos, chegavam cansados do trabalho, ia para o intervalo e não queria mais voltar (Wanda, 2017).

[...], já o noturno [...], o tempo reduzido, com conteúdo teórico em trinta minutos duas aulas, é impossível, quando chega nove da noite, eles já estão loucos querendo ir, [...]. Eu tive a oportunidade de trabalhar sete meses no noturno [...], o tempo deixava muito a desejar, tanto que tinha aluno de quarto módulo e eles não sabiam nada de fundamentos de enfermagem [...] (Rachel, 2017).

[...], o noturno acaba que a gente não consegue fazer, eu só dei aula no noturno no PROEJA e PROSUB, e a gente não consegue fazer por conta do tempo. [...], já são alunos mais velhos, sempre tem aquela questão “ah, eu trabalho o dia todo, não tenho tempo”, quando você passa um trabalho não tem como, um prepara, o outro faz a leitura e o outro nem sabe o que tá acontecendo, aí fica muito, muito difícil. (Glete, 2017).

[...], e a noite é mais complicado pois são alunos que trabalham durante o dia, então [...], mas grande parte deles estão ali para ter um curso, então eles escolhem no único turno que eles podem cursar, e muitos deles estão ali porque precisam ter alguma coisa no currículo, e não por gostar do curso; então, a gente se depara com alunos que não estão nem aí, muitos deles não têm a vocação, [...] passam o curso todo empurrando com a barriga [...] (Olga, 2017).

[...], já os alunos do PROEJA eu sentia dificuldade, pois a aula já era de noite, muitos vinham do trabalho, então, minha metodologia foi do se vira nos trinta, eu tinha que ver como ele ia captar aquilo que eu estava tentando ensinar, porque a forma que eu ensinava pela manhã, não poderia ser igual a forma que eu ensinava de noite [...] (Florence, 2017).

O elevado número de alunos em sala de aula dificulta o uso de certas metodologias em aula e pode interferir negativamente nas condições de ensino.

Nessa ordem, o turno da manhã destaca-se pela imaturidade dos alunos, sendo mais um desafio enfrentado pelos professores. São jovens que não têm experiência alguma na área e que estão em busca de mais uma profissão, apenas, ou algum deles são matriculados impelidos pelo desejo de seus pais, sem real noção do curso técnico e sem perfil para área da saúde, fatos que se observam nos relatos:

[...] de manhã não, o perfil são alunos que não trabalham, mais agitados, muito ansiosos, [...] eles são muito imaturos, é a verdade, eles chegam ser saber o que estão fazendo, [...]. Então, eles são imaturos nisso, eles não têm essa noção do curso que eles escolherem, falta isso, ou eles pesquisarem ou alguém dizer o que é o curso técnico de enfermagem, o que eles vão fazer após formado [...] (Benone, 2017).

[...], eles entram num curso técnico sem saber o que quer da vida como profissão [...] (Marie, 2017).

A maioria está ali sem ver como uma profissão estão porque os pais matricularam, eu to falando dos meninos do turno da manhã do CODETAN, [...] (Glete, 2017).

[...], eu percebo que os adolescentes eles chegam lá com o intuito de adquirir o ensino médio simplesmente, quando vai aumentando a idade é que eles vão percebendo que eles, de fato, querem ser técnicos de enfermagem, [...] (Alfredo, 2017).

[...], eu vejo que é um desafio pela parte da manhã, pois a gente tá pegando ali adolescentes e muitas vezes eles não têm noção nenhuma, ainda estão em processo de formação, e quando eles saem já estão mais maduros, mais centrados e respeitando a profissão [...] (Florence, 2017).

Diante das distintas modalidades de EP, dada essa diversidade de situações vivenciadas, os professores da educação profissional deveriam ser levados a atuar com um mínimo de orientações pedagógicas e técnicas, o que na prática não acontece, conforme suas falas pontuadas anteriormente.

Muitas vezes, deparamo-nos com este tipo de aluno e temos dificuldade em conscientizá-lo da necessidade de produção de conhecimentos e, sobretudo, de que a

educação só se realiza plenamente quando resulta da busca de uma transformação do sujeito que se educa, da intenção de quem deseja transformar-se (EBISUI, 2004).

Esse olhar coloca na sala de aula a forma como relacionar-se com os alunos, assumindo um lugar importante nas discussões sobre os desafios na docência em Enfermagem. Assim, segundo comentário de Gadotti (2000), observamos a necessidade de potencializarmos nossas relações com os alunos e de transformar a sala de aula num dos lugares de uma relação humana enriquecedora.

Entre os desafios citados pelos professores, destacam-se os relacionados à postura dos alunos, que aguardam explicações prontas sem buscar a produção do conhecimento, são resistentes às metodologias ativas de ensino, visto que estão acostumados pelo método de transmissão passiva, muito comum ver esta prática entre os professores diariamente:

Quando eu vou levar esse tipo de metodologia para os alunos, eu percebo um tipo de resistência, então, eles já estão acostumados com os outros professores e a outra forma, e a maioria não enxerga com bons olhos esse tipo de método. É um dos problemas que eu encontro na docência, e que realmente está me atrapalhando [...], eles ainda não sabem o significado, a importância desse tipo de metodologia (Olga, 2017).

Percebe-se na fala a dificuldade em ultrapassar as barreiras paradigmáticas dos alunos, os quais se deparam à formação conservadora norteada por métodos tradicionais, trazida provavelmente da formação básica (SCARABOTTO, 2013).

Ainda sobre a postura dos discentes, de acordo com as respostas, verificou-se que o desinteresse dos alunos foi considerado como uma dificuldade enfrentada em seu trabalho.

Eu acho que essa dificuldade, eu atribuo ao cansaço dos alunos. [...], eles não dão o devido valor e a gente se sente mal por isso, a gente planeja uma aula, produz atividade, discurso de caso [...], discute o discurso de caso que é uma problematização, e eles não participam. Mas eu queria que eles fossem mais interessados, eles vão lidar com vidas, então, [...] (Benone, 2017).

[...], os alunos que passavam eram porque não queriam nada, não faziam as atividades [...]. Uma frustração que eu tive, era que eu preparava aquela aula que eu achava que ia ser maravilhosa, me preparava tanto pra dar aula, e os alunos não estavam nem aí... (Waleska, 2017).

A maioria está ali sem ver como uma profissão, estão porque os pais matricularam, [...], eles acabam não absorvendo e não estão nem aí e nem chegando para o professor que tá dando aula (Glete, 2017).

Na pesquisa realizada por Santos (2005), com alunos e docentes do ensino profissionalizante em Enfermagem de uma escola em Uberlândia, a principal dificuldade apontada pelos professores em sala de aula, também, foi o desinteresse do alunado. Conversam e faltam demais, não conseguindo manterem-se atentos, pois há um desnivelamento.

Assim, sobre a percepção das professoras sobre o processo de ensino e aprendizagem, a maioria exaltou o déficit educacional do aluno como uma das maiores dificuldades enfrentadas na docência, o que implica em sofrimento, sentimento de impotência, visto o desdobramento disso na vida profissional dos discentes.

A princípio, o que eu vejo como dificuldade pra educação profissional no Brasil, e eu vou dizer no geral, é a base, a educação básica que eles não têm. Eles chegam lá e é precário, eles não sabem o mínimo do português, é péssimo, péssimo, eles escrevem cada coisa errada [...], e muitas vezes eu me pergunto sobre perspectivas, “quem vão ser essas pessoas no mercado de trabalho?”, [...] (Rachel, 2017).

Com relação ao perfil dos alunos, eu acho que eles são de pouca base escolar, não estudaram em escolas boas, não tiveram essa oportunidade, [...], e aí complica pra gente ser docente da área específica se eles não têm o básico pra ajudar (Marie, 2017).

Outra coisa que eu achava horrível, assim de base mesmo, era o português, quando fazia uma prova discursiva era cada pedrada, muito erro ortográfico, e eu já cheguei a tirar ponto por isso, se você bota isso no prontuário é a enfermagem que fica manchada. Então, eu ficava arrasada quando eu via que essas pessoas é que seriam meus colegas lá fora (Waleska, 2017).

[...] tem aluno que não sabe o básico, não sabe nem escrever direito [...], são erros absurdos. [...] E aí, a gente tem que aprovar um aluno desse, não sabe escrever direito, e vai chegar lá no hospital e vai ter escrever uma evolução de enfermagem e vai tá ali os erros grotescos de português, de gramática, de concordância, e vai tá comprometendo o nome da escola. Então, esse tipo de coisa é um fator desestimulante pra gente, [...] (Olga, 2017).

A última fala levanta outro desafio percebido pelos docentes o qual consiste na impossibilidade em reprovar o aluno quando necessário, ou seja, muitas vezes são “obrigados” à aprovação destes discentes no conselho de classe. Tal fato implica em angústia e desestímulo, visto que reflete na formação dos discentes, já que estes serão profissionais que cuidarão de vidas:

[...], e em muitas vezes a gente faz provas que não avalia o aluno, e as condições dele ir para o mercado de trabalho, aí a gente aprova ou reprova

e conselho vai lá e aprova, e o conselho é soberano e isso me entristece um pouco sobre o ser professor (Marie, 2017).

[...], e mesmo assim os alunos tinham o direito de fazer prova, de fazer recuperação, e aquilo me chateava, me chateia até hoje, eu não acho que o aluno deveria passar, afinal é um curso técnico de enfermagem, a responsabilidade toda, essa pessoa vai sair e cuidar [...] de vidas, né? Aí isso me chocava muito, eu no início ficava pegando no pé do aluno, e aí me frustrava quando eu chegava no conselho e esse aluno era passado, [...]. (Waleska, 2017).

[...], eu não sei se é por conta do método do estado, que é a questão da aprovação, da aprovação forçada obrigatória, e isso me deixa muito contrariada. Ontem teve conselho de classe, e a insatisfação estava estampada em meu rosto e dos outros colegas enfermeiros, principalmente dos enfermeiros e professores das disciplinas específicas, né? Que são os maiores responsáveis por tá formando técnico de enfermagem, por tá colocando técnico de enfermagem no mercado de trabalho, a gente luta, luta, luta o módulo inteiro, aquele sufoco pra fazer com que o aluno aprenda o máximo possível, e quando chega no final no conselho de classe a gente não pode dar nossa opinião, [...]. (Olga, 2017).

Nesse sentido, percebe-se uma precarização nas relações de poder entre escola-docentes-alunos. Para Frozoni (2013), a escola exige certas responsabilidades dos professores, mas não os respalda diante de decisões que possam interferir diretamente nos interesses da escola, interferindo na autonomia do docente, que se vê preso às regras da escola as quais são contrárias ao que o docente entende ser seu papel.

Alguns apontaram que há situações nas quais o professor sente dificuldades de lidar com questões relacionadas à heterogeneidade de público do ensino técnico, e que eles desconhecem a metodologia mais adequada para enfrentar essa situação, o que corrobora com a pesquisa de Orosco (2010):

[...] o público que a gente trabalha é muito diversificado (Ana, 2017).

No início eu tive bastante dificuldade, muita mesmo [...], lidar com tantas mentes diferentes, uma turma com trinta são trinta mentes diferentes. (Alfredo, 2017)

[...] é um constante desafio, a gente se depara com vários tipos de alunos, e a gente tem que tá preparado para todos, vários tipos não só com relação a classe social, não só com relação a idade, e a gente tem que tá preparado pois o desafio é constante, é uma luta diária em que a gente tem que se manter firme, não é fácil [...]. (Olga, 2017).

A esse respeito, Santos (2005) destaca que uma das dificuldades enfrentadas pelo professor de ensino médio de Enfermagem são decorrentes das relações com os mais diferentes tipos de alunos.

Na análise de Lima e Appolinário (2011), a heterogeneidade do perfil do aluno se destaca como um aspecto que desencadeia dificuldade em sala de aula, devido à idade do aluno, à experiência, ao sexo, ao nível socioeconômico, ao trabalho, à falta de destreza manual e ao número excessivo de alunos nos grupos, entre outros.

O estudo de Scarabotto (2013) aponta os interesses e as diferenças dos alunos, enquanto desafio enfrentado pelos professores na educação profissional. “Os alunos embora tenham o mesmo objetivo que é formar-se técnico em enfermagem, apresentam diferentes idades, e conseqüentemente vieram de gerações que os permitem domínios diferentes, o que é considerado pelos professores um desafio interagir frente a estas distinções” (SCARABOTTO, 2013, p. 67).

“O professor tem que ter a consciência de que o educando é um sujeito como ele, com seus condicionantes econômicos, culturais, afetivos, políticos, e deve considerar isso no seu trabalho adequado ao aluno” (PADOVANI, 2007).

Diante os relatos dos professores entrevistados, entende-se que o processo de se constituírem docentes vai se caracterizando por reflexões e análises do próprio trabalho. O fazer-se docente, muitas vezes, é acompanhado por momentos de insegurança, medos, conflitos e incertezas.

4.4.3 O enfrentamento da docência: estratégias utilizadas na prática pedagógica pelo enfermeiro

As situações de trabalho favorecem o processo cognitivo dos professores. Nesse sentido, as situações cotidianamente vivenciadas pelos mesmos podem gerar pensamentos, problematizações, questionamentos que, por sua vez, são capazes de desencadear ações, mecanismos e movimentos individuais e coletivos de busca de soluções e respostas, os quais podem promover mudanças e gerar novas situações (GIOVANNI, 2003).

Diante dos inúmeros desafios enfrentados pelos professores na educação profissional, a maioria apontou estratégias para suprir as deficiências presentes em suas práticas docentes, o que vem ao encontro da afirmação de Anastasiou e Alves (2009) sobre a necessidade de o professor utilizar estratégias diferenciadas para que os estudantes se apropriem do conhecimento.

Quanto à prática do professor em sala de aula, observou-se que os discursos dos professores caminharam numa linha que demonstra preocupação em encontrar a melhor forma de levar o aprendizado ao aluno. Nesse sentido, sete deles relataram que na tentativa de superar a falta de formação pedagógica buscam ajuda junto a colegas licenciados, como também a professores mais experientes no ensino técnico e, também, que possuem saberes mais aprofundados na área, segundo relatos a seguir:

Então, eu pedi ajuda para uma colega enfermeira, ela me passou o plano de curso [...], o que eu aprendi foi com a ajuda de meus colegas, né? [...] ela me ajuda bastante, ela já tem mais tempo e fez orientações sobre as matrizes, [...] (Wanda, 2017).

[...], e vai se virando, pergunta aos professores que já estão; no meu caso, quando entrei no final do ano, eu não sabia o que fazer, aí eu perguntei aos professores mais antigos como é que era, como fazia a prova [...], então, tentava buscar, procurei com outros professores[...] (Rachel, 2017).

[...] consegui desenvolver plano de aula com a ajuda da coordenadora pedagógica (Marie, 2017).

Em relação à preparação das aulas e avaliações, aprendi com os colegas que são da licenciatura (Glete, 2017).

Tem um colega de trabalho (...), que sempre me passou orientação e me passa até hoje e incentiva a elaborar o meu projeto de mestrado (Alfredo, 2017).

[...], aí fui procurar com as colegas pedagogas as formas de construir isso [...] (Florence, 2017).

O desenvolvimento dos docentes e a produção de novas práticas de ensino surgem, muitas vezes, das partilhas e reflexões entre os colegas, dentro dos espaços escolares, pois como é destacado por Nóvoa (2008; s/p), “Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde ele aprende”. Afinal, a escola é o espaço de saberes e fazeres docentes, e a prática colaborativa é considerada um princípio para o desenvolvimento profissional.

Um aspecto que se aponta como universo de formação continuada para os professores é a possibilidade de atuar com seus pares, já que, no contexto do cotidiano escolar, é possível que se estabeleçam muitas trocas e aprendizagens nos processos de interações humanas (MENEZES; RIOS, 2015).

Bolzan e Isaia (2006) comentam a importância do auxílio mútuo, o compartilhar de experiências e dúvidas que favorecem a discussão do conhecimento pedagógico e sua possível

interferência na professoralidade. Afirmam que a construção do conhecimento pedagógico compartilhado “pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor” (BOLZAN; ISAIA, 2006, p.491).

Aprender em um ambiente formativo de colaboração e interação social, no sentido de compartilhar problemas, fracassos e sucessos com os colegas, são pilares que caracterizam uma formação permanente, sintetiza Imbernón (2011).

Diante da reflexão da prática do enfermeiro educador, é necessário estimular e fortalecer o trabalho coletivo efetivo. Nesse sentido, a interdisciplinaridade favorece esse tipo de trabalho dentro da realidade do aluno, afinal, a identidade profissional constitui-se nas relações de trabalho. Conforme afirma Tedesco (2002), no trabalho em grupo, as capacidades individuais associam-se para obter um produto coletivo de maior qualidade. E assim, os docentes referem o diálogo com outras disciplinas e instituições, na busca de um melhor aprendizado do aluno:

[...] posso contar com a ajuda do professor de matemática, chego lá e sinalizo, isso nós conseguimos esse ano se articular, eu chego pra ele e falo “olha, eu tô com um aluno que não consegue fazer regra de três simples”, aí o professor de matemática volta e faz uma revisão com eles (Wanda, 2017).

Tem a própria universidade que eu não me desliguei, eu frequentemente, levo os meus alunos sempre que tenho oportunidade. Enfim, o ambiente de estar na escola e na universidade, isso me motiva a continuar (Alfredo, 2017).

As falas revelam que, em alguns momentos, se vivenciam espaços reflexivos de compartilhamento de saberes e práticas. Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e a buscar soluções.

A interdisciplinaridade busca o rompimento com a fragmentação entre as disciplinas, favorecendo um melhor entrosamento entre elas. Assim, os depoimentos expressam preocupação com a comunicação entre os componentes curriculares, visto que para Gubert e Prado (2011), a superação da fragmentação e a formação integral dos educandos são necessárias para o exercício crítico da profissão. O uso de metodologias diversificadas possibilitará mudanças no fazer pedagógico, desenvolvendo cidadãos críticos, autônomos, reflexivos e competentes.

Tal achado refuta com Rehem (2009), o qual afirma que, de maneira geral, os cursos profissionalizantes no Brasil primam pela falta de integração entre os componentes curriculares e entre seus professores, por falta de articulação entre teoria e prática.

Além do diálogo com outros professores, ficou evidenciada, também, a articulação com a gestão escolar, na tentativa de buscar soluções diante dos desafios apontados pelos docentes. Afinal, o diálogo deve permear a função docente e, conforme Nóvoa (2009, p.30) apresenta, “É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”:

É uma coisa desconfortável você dar aula do que não tem domínio, então, foi uma das coisas que eu pedi ano passado, mas não me tiraram, aí eu pedi esse ano e iam tentar, pois chegou uma nova professora, uma psicóloga, [...] aí eu “pronto, coloca essa psicóloga pra dar aula de ética e postura profissional, que eu acho que ela vai desenrolar muito mais do que eu” (Wanda, 2017).

Cheguei a revisar e atualizar livros que foram feitos pelo ministério da saúde na época do PROFAE no objetivo de serem confeccionados pela escola para serem colocados na biblioteca para uso dos alunos (Glete, 2017).

Dessa maneira, como diz d’Ávilla (2009, p.58), “a constituição da identidade docente somente acontece no âmago da prática educativa e em relação com os outros, com o grupo de pertença”. Assim, compreender o processo identitário passa pela compreensão do seu próprio caráter intersubjetivo e relacional.

Tendo em vista a má formação que muitos alunos tiveram no ensino médio, a imaturidade e, por vezes, o descomprometimento, alguns educadores destacam a relevância da discussão de conceitos não apreendidos durante o processo de formação no ensino técnico. Faz-se importante a reflexão sobre a relação professor-aluno:

[...] outra coisa que eu percebi também é que os alunos praticamente eles não têm base; então, uma das maiores dificuldades que eu senti quando comecei a dar aula a eles, era que eu tentava, comecei com os termos técnicos, que a gente acaba se habituando, mas eu vi que eles não sabiam muita coisa, aí eu tinha que ficar voltando sempre, igual a um professor de matemática que está lá na frente, mas os alunos não compreendem a base, aí eu tive que ter paciência nessas coisas, né? Uma estratégia que desenvolvo então é atender para a necessidade dos alunos para direcionar melhor as atividades (Rachel, 2017).

Teve uma sala agora desse módulo, que eu cheguei pra aplicar uma atividade desse tipo, e os alunos começaram a reclamar, eu tive que parar para explicar, [...] que eu tive que passar tudo o que tinha adquirido de conhecimento na especialização, e aí foi uma aula inteira explicando para eles o que eram as metodologias ativas, e só depois que eu expliquei [...], foi que eles vieram receber bem, e a gente passou o módulo todo com essa prática (Olga, 2017).

Segundo Zabala (2008), quando o professor estimula a participação do aluno, trazendo exemplos da sua realidade, o conhecimento se torna mais significativo e, conseqüentemente, promove-se um ambiente mais seguro, para que este se sinta mais à vontade para participar, favorecendo um processo de aprendizagem no qual o conhecimento passa a ser construído.

Na tentativa de motivar os alunos, instigá-los, e de suprir a carência de recursos audiovisuais, apenas dois professores diversificam na metodologia, a saber: problematização; discussão de estudo de caso, entre outros, o que ratifica a ausência de formação pedagógica da maioria e a predominância da aplicabilidade da metodologia tradicional pelos professores:

Para a desmotivação dos alunos, produzo [...], conteúdos interessantes para instigar os alunos a participarem do momento. Trago experiências do dia-a-dia que possa contribuir para a formação do aluno. Para a dificuldade de acesso aos recursos audiovisuais, utilizo estudos de caso, trago experiências teórico-práticas, levo insumos para sala de aula. [...], a gente planeja uma aula, produz atividade, discurso de caso, planeja, discute o discurso de caso que é uma problematização [...] (Benone, 2017)

Construção de apostilas para os alunos, aplicação de estudo de caso, recursos audiovisuais, seminários [...] (Glete, 2017).

Assim sendo, as experiências problematizadoras no ensino de Enfermagem evidenciam a realidade como ponto de partida para a construção dos conhecimentos, habilidades e atitudes, além do estímulo para a busca de soluções dos problemas. “A perspectiva da problematização, sendo um caminho de reflexão crítica da realidade social em que vivemos, torna-se uma influência pedagógica de grande influência na prática educativa” (EBISUI, 2004, p.153).

O professor precisa ter a compreensão necessária para planejar situações educativas que promovam aprendizagens e que exijam dos alunos uma elaboração ativa. Assim sendo, não somente o domínio do conteúdo é necessário, mas principalmente a criatividade na construção do método de ensino e que favoreça o processo de ensino e aprendizagem (EBISUI, 2004).

Abreu (2009) chama atenção no sentido de que os programas escolares são orientadores, mas as situações em sala de aula são imprevisíveis, exigindo muitas vezes improvisação e decisões que refletem a escolha individual no momento de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, tem de saber agir nas situações

inusitadas, e na ausência de uma metodologia que viabilize esse agir, mais ainda, saber lidar com a incerteza, com o bom senso, com o desafio, durante a trajetória profissional.

Foi apontada como estratégia por apenas dois docentes a aplicabilidade dos resultados de suas formações, tais como a educação híbrida e as metodologias ativas de aprendizagem, como colaborativas no exercício do ensino e aprendizagem:

[...], especialização em preceptoria que ela é toda voltada para metodologias ativas de aprendizagem [...] (Olga, 2017).

Continuo estudando hoje, estou mais voltada pra educação híbrida, [...]. Sala de aula interativa, [...] (Ana, 2017).

A aula dialogada é uma forma de interação ativa entre o professor e os alunos visando à obtenção de novos conhecimentos, atitudes, habilidades, bem como a consolidação de conhecimentos já adquiridos (OROSCO, 2010).

Ensino híbrido é a mistura de aprendizado *off-line* com aprendizado *online*. Nessa proposta, o aluno mescla momentos em que estuda virtualmente e sozinho através de plataformas digitais, com momentos em que estuda de forma presencial. Enquanto o aprendizado *online* depende da tecnologia, o estudo *off-line* dispensa equipamentos modernos e foca nas interações interpessoais.

Ser educador nessa perspectiva é ter competência técnica e atitudes de flexibilidade; é construir com o outro a base do conhecimento; ir além do espaço da sala de aula, superando os limites do saber escolar e propiciar condições para uma aprendizagem significativa. É compartilhar conhecimentos, ações e projetos baseados no diálogo (FAZENDA, 2007).

Uma preocupação presente nos relatos foi quanto ao envolvimento do aluno no processo de ensino e aprendizagem, tornando-o significativo para o aprendiz. Isso remete ao que Abreu (2009) cita sobre a necessidade de o professor constantemente realizar uma reflexão do fazer pedagógico, a fim de que consiga desenvolver um ensino de qualidade. Para isso, é preciso buscar aliar teoria à prática, a fim de que o aprendiz possa aproximar o conteúdo às suas vivências:

Busco estar sempre envolvendo o aluno no processo ensino e aprendizagem, associando teoria e prática, e através o que foi proposto ao aluno, avalio interesse e resultados [...], capacidade do que foi proposto, registrando resultados e necessidades a serem alcançadas (Wanda, 2017).

Tem que avaliar a clientela a ser atendida, porém sempre elaboro planos de modo específico e procuro unir a teoria à prática. Busco realizar aulas

dinâmicas e interativas. Proponho sempre discutir as temáticas. Peço que realizem pesquisas extraclases e também que tragam suas experiências e vivências diárias para nossa discussão (Ana, 2017).

Envolver os alunos de modo a proporcionar a eles momentos de vivências em espaços onde eles possam visualizar e aproximarem-se da área profissional em que pretendem se formar. Aliar conhecimento teórico à prática (Marie, 2017).

Os professores colocam que procuram trabalhar o conteúdo da aula bem próximo à realidade do aluno, o que se aproxima da ideia de Zabala (2008), que considera importante que os novos conteúdos tenham significância e que representem um desafio alcançável ao aluno, pois, dessa forma, estarão motivando-o, durante a aprendizagem.

O respeito aos saberes do educando torna-se imprescindível no processo de ensino e aprendizagem. Cada educando chega à escola enriquecida com sua história de vida pessoal. Cabe ao educador descobrir suas potencialidades, despertando o seu interesse, e motivando-o a desenvolver alternativas para construção do conhecimento (EBISUI, 2004).

Dessa forma, possibilitará aos alunos desenvolverem um pensamento reflexivo através da valorização da criatividade e participação, condições indispensáveis para a inserção social e construção da cidadania (MAIA, 2012).

Observa-se, através dessas discussões, a possibilidade de novos caminhos possíveis na prática do professor do ensino técnico de Enfermagem, e acima de tudo, a certeza de que é possível avançar, e que as possibilidades de transformações envolvem os próprios professores, suas experiências, suas reflexões, aliadas às novas perspectivas. Afinal, a transformação identitária do enfermeiro professor ocorre de forma constante, na medida em que procura inovar sua prática no contexto da realidade social.

A formação profissional docente ocorre por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática pedagógica e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1992). Nesse ínterim, a formação está indissociavelmente relacionada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida.

Assim, diante dos depoimentos dos docentes deste estudo, compreendeu-se que, ao investir na formação e no desenvolvimento profissional do professor, pode ocorrer também um fortalecimento do ponto de vista identitário, associado à qualidade do ensino.

Através da reflexão, os professores se tornaram capazes de problematizar, analisar e compreender suas próprias práticas, de produzir significado e conhecimento que lhes possibilitará orientar o processo de transformação das práticas escolares, gerando mudanças

na cultura escolar, criando comunidade de análise e de investigação, crescimento pessoal, compromisso profissional e práticas organizacionais participativas e democráticas.

A constituição da identidade profissional na docência do ensino médio técnico é fortemente marcada pelas condições de ingresso e influências dos modelos de formação vividos no ensino e no trabalho em enfermagem. Dessa forma, apresentaram-se através das trajetórias familiares, escolares, acadêmicas e profissionais, como os professores enfermeiros do CEEPS se fizeram docentes para atuar na educação profissionalizante, além de compreender a implicação da formação do enfermeiro para a docência na escola de educação profissional técnica de nível médio.

A partir disso, pode-se refletir sobre a necessidade de uma formação inicial e continuada aos docentes do ensino técnico profissionalizante, pois com base em falas citadas anteriormente, iniciam a profissão munidos apenas do conhecimento teórico e da experiência técnica do trabalho como enfermeiro em serviço de saúde, sem a formação pedagógica. Dessa forma, segue descrita no próximo capítulo uma Proposta de Formação Docente, construída colaborativamente, entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora.

5 PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

“*Quem educará os educadores?*”

(Karl Max)

Por se tratar de um Mestrado Profissional, é necessário, no caminhar da pesquisa, produzir uma proposta de intervenção, e, ao longo de dois anos posteriores, desenvolver *in lócu* este produto resultante da investigação, o qual deverá contribuir de maneira significativa com a educação básica local. Partindo desse pressuposto, lança-se mão da ideia de pensar coletivamente com os sujeitos colaboradores da pesquisa.

Assim, o produto final foi estudado, planejado e estruturado, colaborativamente, com o objetivo de contribuir para a formação do docente enfermeiro. Nesse sentido, o percurso em cada encontro foi planejado com vistas à promoção de espaços de formação, a partir do conhecimento de si, percebendo como os professores concebem a sua identidade docente, constituída na sua formação.

Posteriormente, nessa perspectiva, a pesquisadora e os docentes enfermeiros construíram a Proposta de Formação Docente, a qual será realizada em etapas, denominadas de *Trilhas*, sendo as temáticas escolhidas pelos sujeitos colaboradores. “Refletir com o professor sobre sua prática será a oportunidade de efetivar uma análise crítica da construção/desconstrução/reconstrução do seu próprio processo de profissionalização” (IBIAPINA et al, 2007, p. 110). Corroborando, Desgagné (2007) declara que o campo da formação propõe aos docentes um processo de reflexão sobre um aspecto da sua prática, um encaminhamento susceptível (isso faz parte do desafio colaborativo) de responder às necessidades de desenvolvimento profissional ou de aperfeiçoamento dos docentes.

Este trabalho apresenta as marcas da construção realizada a partir de um processo desenvolvido na pesquisa - formação colaborativa, que contou com dez professores colaboradores, sendo apresentado aqui como um desdobramento da referida pesquisa, visando uma formação docente que tome como base e referência a formação pedagógica no contexto da educação profissional, como um dos grandes desafios da contemporaneidade para a profissão docente.

Nesse caminhar, cabe enfatizar, novamente, que as temáticas emergiram das narrativas, as quais foram selecionadas após aplicação da *Opção de Valores*, conforme descrito no decorrer desta dissertação. Afinal, “os professores devem beneficiar-se de uma formação continuada que seja adequada às suas necessidades profissionais” (IMBERNÓN, 2011, p.48). Posteriormente, foram agendados mais dois encontros, os quais aconteceram nos meses de

abril e maio do corrente ano. Foi proposto pela pesquisadora utilizar como referencial os módulos referentes ao Curso de Especialização *lato sensu*, intitulado de: *Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem*¹⁸. Após apreciação de todos e sugestão de outros referenciais teóricos pelo grupo e pela coordenação pedagógica da escola, foi construída a referida proposta de formação, compondo, dessa forma, as referências bibliográficas finais¹⁹. Convém ressaltar que, embora os professores atuantes em preceptorias nos campos de prática com alunos não tenham participado do estudo, a formação será estendida a todos os enfermeiros docentes do CEEPS. Assim, decidiu-se que os encontros totalizariam em onze, um a cada mês, durante os sábados letivos, numa carga horária mensal de 12 horas (turno matutino e vespertino), e, por conseguinte, um total de 132 horas após a finalização da formação. Será realizada uma leitura prévia pelo professor acerca de cada módulo a ser discutido mensalmente, a fim de que no encontro presencial, as temáticas sejam trabalhadas. Após discussão de cada trilha, o docente enfermeiro fará uma atividade avaliativa.

Com essa proposta, intitulada *Formação pedagógica para enfermagem no contexto da educação profissional*, espera-se contribuir para o exercício crítico e contínuo sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Objetivo geral:

- Promover uma formação pedagógica para os docentes enfermeiros, no contexto da educação profissional, com base nas necessidades sociais e de saúde.

Objetivos específicos:

- Oferecer subsídios, pelo entendimento de concepções e conceitos educacionais, à reflexão, análise e compreensão da atuação docente do enfermeiro, para uma prática interdisciplinar e transformadora da enfermagem;

- Compreender como os processos pedagógicos acontecem na prática;

- Estimular a busca de uma formação teórico-prática, com bases filosóficas, científicas, técnicas e políticas, para a adoção de uma prática docente crítica, significativa e emancipadora;

¹⁸ Curso pensado pelo Ministério da Saúde, com apoio da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), para os enfermeiros que atuavam como docentes, no processo de formação de auxiliares de Enfermagem promovido pelo PROFAE, em todo o Brasil.

¹⁹ Ver em **Apêndice D**.

- Possibilitar ao professor o desenvolvimento de melhores formas de atuação, com responsabilidade e ética, no âmbito das práticas educativas e assistenciais em saúde;
- Proporcionar situações para que os docentes de Enfermagem reflitam sobre a responsabilidade social de transformar os discentes em profissionais da área de saúde.

Estrutura:

O processo de formação divide-se em três núcleos: Contextual, Estrutural e Integrador. Assim, segue a descrição destes com as respectivas trilhas.

Núcleo Contextual: oferecer informações e estímulos para que o docente possa construir referenciais teóricos e histórico-sociais de análise e reflexão crítica sobre a prática docente e sobre novas contribuições teórico-práticas no campo da educação.

Quadro 3 – Cronograma do Núcleo Contextual

TRILHAS	DATAS	TEMAS	METODOLOGIA
01	11/08/2018	Educação	Dinâmica de apresentação; apresentação da proposta de formação; Roda de conversa
02	15/09/2018	Educação/Sociedade/Cultura	Roda de conversa; relato de uma experiência ou planejamento de uma situação educacional que reflita o seu esforço como docente em discutir com seus alunos as estratégias de construção da cidadania e de transformação da cultura da saúde, conforme um paradigma apontado num texto
03	20/10/2018	Educação/Conhecimento/Ação	Roda de conversa; análise de um texto, construção de um texto apontando em que ele contribuiu para o repensar da prática pedagógica do enfermeiro docente
04	27/10/2018	Educação/Trabalho/Profissão	Roda de conversa; análise de um texto e reflexão sobre o trabalho em suas diferentes dimensões; caracterização do trabalho como princípio educativo e contextualização da relação trabalho-educação na sociedade

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Trilha 01: Educação

Objetivo: Oferecer elementos para a compreensão da educação como prática social, a qual se define a partir de um processo histórico, em um conjunto de relações diferenciadas, interpessoais, intencionais e comprometidas com a intervenção transformadora da realidade.

O primeiro momento destina-se à apresentação da proposta formativa, explicando como será a dinâmica do trabalho e os objetivos desse movimento. Será esclarecida, também, sobre a postura ética que deveremos ter, a fim de manter a segurança do grupo, enfatizando a importância do comprometimento com a formação.

Temas:

1) Prática social educativa: identifica a partir de práticas sociais concretas as diferentes manifestações da educação como prática social, considerando sua ocorrência nos diversos espaços e, sobretudo, na escola onde se estabelece a relação professor-aluno.

2) Bases históricas da educação na prática social brasileira: situa a história da educação brasileira, referenciando na experiência histórica da humanidade, em seu fazer e pensar educativos em diferentes espaços e momentos, para identificar nos processos pedagógicos as influências das concepções filosóficas, políticas, científicas e culturais presentes na sociedade.

3) Educação: interação e consciência social: trata da interação e da intencionalidade nas situações concretas do processo educativo, identificando na consciência social as bases para sua explicitação como planejamento e projeto.

Trilha 02: Educação/ Sociedade/ Cultura

Objetivo: Desenvolver uma reflexão sobre a relação da educação com a sociedade, em uma realidade caracterizada por desafios e projetos políticos de enfrentamento que, em sua prática coletiva, articulam e integram projetos e realizações pessoais, destacando-se as políticas públicas de educação e saúde.

Temas:

1) A educação no contexto atual da sociedade: caracterização da sociedade atual como contexto concreto da prática educacional; a educação e suas possibilidades como um dos instrumentos de cooperação nos processos de mudanças.

2) Políticas Públicas de educação e saúde: identificação das políticas públicas; análise a partir da constituição e das legislações, enfatizando os campos da educação e saúde; o papel do cidadão na formulação, acompanhamento e reformulação das políticas públicas.

3) A educação diante dos movimentos ecológicos e pós-modernos: análise dos desafios colocados á educação por ambos os movimentos; análise crítica dos encaminhamentos nas propostas educacionais.

Trilha 03: Educação/Conhecimento/Ação

Objetivo: Analisar a relação da educação com o conhecimento e a ação, com base tanto no entendimento da forma de produzir e apropriar-se do conhecimento, quanto na maneira humana de expressar-se pela ação, refletindo sobre as dimensões humanas e, portanto, sociais, dos atos de aprender e ensinar.

Temas: 1) Conhecimentos: olhares epistemológicos: oferece elementos para a compreensão do processo de produção e apropriação do conhecimento, caracterizando as principais concepções.

2) Conhecimento e ação: desenvolve uma análise introdutória ao conceito de ação e atividade em sua relação com a consciência e a liberdade, refletindo a respeito da ação do homem e das implicações de sua responsabilidade em relação a si mesmo, aos outros e ao mundo. Especificamente, a relação conhecimento e ação, nos campos da Saúde e da Educação, mostra a necessidade de que o agir nesses campos considere a diversidade dos grupos e a realidade de exclusão social.

3) Sujeito social e aprendizagem: esclarece aspectos do ser humano como sujeito social que se desenvolve e aprende, trazendo subsídios para entender a aprendizagem em uma abordagem interacionista. Considera o professor e o aluno como sujeitos do processo educativo, propõe uma relação pedagógica fundamentada na cooperação e construção partilhada do conhecimento.

Trilha 04: Educação/ Trabalho/ Profissão

Objetivos: Abordar a profissão como atividade humana essencial, que se constitui princípio educativo e, portanto, base de construção da práxis do educador de profissionais.

Temas: 1) A organização do trabalho e das profissões: a partir de uma abordagem da organização do trabalho no processo histórico-social, analisa-se a caracterização das profissões, cuja definição de competências vem servindo de parâmetro para a educação profissional.

2) O trabalho como princípio educativo: reflexão sobre a centralidade do trabalho na análise da vida social, promovendo a crítica das atuais concepções de educação técnico-profissional.

3) O educador de profissionais: fundamenta uma prática docente na formação de profissionais a partir da concepção da práxis e de questionar o senso comum e a ideologia no desafio do exercício profissional docente com responsabilidade formadora.

Estrutural: oferecer conhecimentos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e reflexiva no âmbito da formação de profissionais de nível técnico na área de saúde, mediante a contextualização de referenciais teórico-práticos e histórico-sociais da educação profissional.

Quadro 4 – Cronograma do Núcleo Estrutural

TRILHAS	DATAS	TEMAS	METODOLOGIA
05	24/11/2018	Proposta pedagógica: o campo da ação	Roda de conversa; entrevista aos técnicos de enfermagem do local de trabalho dos enfermeiros, identificando se eles possuem formação específica para as funções que exercem e quais as necessidades de qualificação por eles sentidas; propor ações formativas para o grupo de técnicos de enfermagem
06	08/12/2018	Proposta pedagógica: as bases da ação	Roda de conversa; construção de um texto analisando o papel do educador na área da formação profissional em saúde
07	09/03/2019	Proposta pedagógica: o plano da ação	Roda de conversa; construção de um texto refletindo a respeito das relações entre plano de ação curricular oficial e plano de ação curricular da escola
08	20/04/2019	Proposta pedagógica: avaliando a ação	Roda de conversa; análise de um caso na construção e avaliação de competências

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Trilha 05: Proposta pedagógica: o campo da ação

Objetivo: Situar o campo da formação de profissionais técnicos, da área de saúde, oferecendo elementos teóricos e informações históricas para refletir a respeito do campo dessa ação educacional.

Temas: 1) A preparação para o trabalho no Brasil: dos engenhos à escola: breve relato de como se deu a preparação para o trabalho ao longo da história; mostra que essa preparação passa dos locais de trabalho para a escola, adquirindo características próprias, num processo de disciplinarização das pessoas. Discute a diferença entre profissão e ofício.

2) A educação profissional como solução para os problemas nacionais: apresenta um retrospecto das fases pelas quais passou a formação profissional em ambiente escolar no Brasil; relaciona a legislação reguladora e a concepção de educação que está por trás de cada uma dessas fases.

3) A formação profissional em transformação: discute o sentido do ensino voltado para a aquisição de competências, resgatando sua origem na formação profissional e chegando aos conceitos mais amplos que são aplicados hoje à educação escolar.

4) O trabalhador da Saúde: necessidades e desafios para sua formação: mapeia as políticas públicas recentes voltadas para o setor da saúde até o SUS. Aborda a realidade dos profissionais de nível médio, com as propostas que o setor vem elaborando para transformação dessa realidade, à luz da legislação educacional.

Trilha 06: Proposta pedagógica: as bases da ação

Objetivo: Compreender a escola como grupo social, sua organização, o que determina sua forma de ser e, também, as influências que a escola recebe no processo de construção e reconstrução do processo político-pedagógico. Refletir sobre a possibilidade da escola de educação profissional em saúde, considerando as bases legais referentes à educação e caminhos que se abrem a propostas inovadoras para as escolas.

Temas: 1) A escola: espaço único, onde muita coisa acontece: a escola como grupo social, como espaço privilegiado, como espaço de reflexão.

2) O Projeto Político – Pedagógico (PPP): desafiando o instituído: questões sobre PPP.

3) A escola, o PPP e a realidade social brasileira: direitos humanos em saúde e educação – os integrados e os excluídos.

4) Tendências pedagógicas na escola brasileira: os caminhos de um PPP: ação pedagógica; tendências pedagógicas tradicionais; tendências críticas; a problematização como opção pedagógica.

5) A escola, o PPP e as bases legais da educação: Constituição, LDB e o Plano Nacional de Educação.

6) A escola de educação profissional na área de saúde em enfermagem: desafios para a construção: por que formar? Formar para quê? O professor da área de saúde; o sentido da competência em educação profissional; o trabalho pedagógico por projetos.

Trilha 07: Proposta pedagógica: o plano de ação

Objetivo: Discutir conceitos necessários à interpretação e à organização de um plano de ação curricular, no intuito de subsidiar sua reflexão sobre as relações que existem entre o planejamento do currículo e do ensino em uma escola e as políticas curriculares oficiais, as questões envolvidas no processo de selecionar os conteúdos de um currículo escolar, as implicações da organização de um currículo em disciplinas ou de forma integrada.

Temas: 1) O plano de ação curricular oficial e suas relações com a prática pedagógica: desenvolver conceitos que permitam a compreensão das relações entre o plano de ação curricular oficial, o plano de ação curricular de uma dada escola e a prática pedagógica efetiva nas escolas.

2) O processo de seleção de conteúdos como uma seleção cultural: desenvolver conceitos que permitam o entendimento da seleção de conteúdos na escola como um processo de seleção cultural e possibilitem a análise crítica pelo professor que atua na inclusão e na exclusão de determinados saberes no currículo.

3) A organização curricular: desenvolver conceitos que permitam o entendimento da organização de conteúdos na escola, a análise crítica do currículo em disciplinas e do currículo integrado, e a compreensão do processo de transformação dos saberes científicos e cotidianos em saberes escolares.

4) A distribuição do conhecimento escolar: processos diferenciados: desenvolver conceitos que permitam o entendimento da distribuição diferenciada de conteúdos na escola e a análise crítica da distribuição por gênero, por classe social e por etnia.

5) O plano de ação curricular na escola: articular os conteúdos trabalhados nos temas anteriores, de forma a permitir uma atuação no processo coletivo de elaboração de um plano de ação curricular na escola.

Trilha 08: Proposta pedagógica: avaliando a ação

Objetivo: Analisar concepções e práticas avaliativas atuais, abordando, em sua abrangência, a avaliação da escola, do docente e do aluno. Assumindo a posição teórico-metodológica por uma educação profissional que problematiza a realidade social, os procedimentos de avaliação qualitativa são tomados como instrumento de avaliação da prática educativa transformadora.

Temas: **1) A avaliação em sua abrangência:** analisa diferentes concepções de avaliação; refletir sobre as funções da avaliação diagnóstica, formativa e somativa, inseridas numa abordagem crítico-emancipatória e transformadora; compreender a articulação da avaliação com o PPP da escola.

2) Refletindo sobre a avaliação institucional: compreender o processo de avaliação institucional; refletir sobre as possibilidades e limites da instituição, com vistas a propor melhoria dos serviços prestados à comunidade; avaliar as possibilidades de se implementar o planejamento da avaliação institucional.

3) Avaliação do docente: caminho para a transformação da prática educativa: compreender que a avaliação do docente abrange diferentes olhares – o institucional, o dos alunos, o do próprio professor e dos seus pares; refletir sobre a avaliação dos docentes, visando à melhoria do trabalho pedagógico; refletir sobre a avaliação das competências docentes no contexto da saúde.

4) A avaliação do aluno na perspectiva de uma aprendizagem crítica e emancipadora: analisar concepções de avaliação do aluno; conhecer teorias de aprendizagem e suas contribuições para a avaliação do aluno; reconhecer as possibilidades de se trabalhar com as dificuldades do aluno de forma diferenciada; refletir sobre a avaliação das competências dos alunos da educação profissional em saúde.

5) Procedimentos de avaliação qualitativa: analisar os procedimentos mais adequados à avaliação crítico-emancipatória; caracterizar os procedimentos avaliativos colocados a serviço do PPP da escola.

Núcleo Integrador: Possibilitar a imersão na prática pedagógica da educação profissional em Enfermagem, para que esta seja planejada em novas bases e vivenciada em propostas emancipadoras, coerentes com a competência humana para o cuidar em saúde.

Quadro 5 – Cronograma do Núcleo Integrador

TRILHAS	DATAS	TEMAS	METODOLOGIA
09	18/05/2019	Imergindo na prática pedagógica em Enfermagem	Roda de conversa; aplicação de um questionário para investigar PPP do CEEPS e posterior análise
10	08/06/2019	Planejando uma prática pedagógica significativa em Enfermagem	Roda de conversa; discussão e sistematização de diretrizes políticas e pedagógicas que os docentes gostariam de propor à sua escola, visando superação de dificuldades e aproveitamento das potencialidades
11	20/07/2019	Vivenciando uma ação autônoma e significativa na educação profissional em Enfermagem	Analisar o Plano de Curso do Técnico de Enfermagem; Traçar o Plano de Ensino da disciplina que atua; posteriormente selecionar um tema, do qual o docente elaborará um Plano de Aula

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Trilha 09: Imergindo na prática pedagógica em Enfermagem

Objetivo: Refletir sobre os elementos da prática pedagógica em Enfermagem no contexto da divisão e técnica do trabalho, buscando desvelar a sua essência por meio da investigação da realidade na formação profissional de nível técnico, identificando dificuldades e possibilidades para uma ação educativa emancipadora.

Temas: 1) A sala de aula: espaço de dificuldades e possibilidades para uma relação dialógica no ensino em enfermagem: discutir e investigar sobre os sujeitos do ensino em enfermagem, as mediações entre eles, e ainda, a seleção e organização dos conteúdos de ensino, entendendo-os no âmbito de relações sociais e de concepções de saúde marcadas pelo contexto da divisão social e técnica do trabalho em Enfermagem.

2) Identificando dificuldades e possibilidades para um PPP emancipador no ensino em enfermagem: analisar criticamente o PPP da escola em que está atuando, desvelando sua contextualização e as dificuldades e possibilidades frente a uma ação emancipadora.

Trilha 10: Planejando uma prática pedagógica significativa em Enfermagem

Objetivo: Contribuir com a sugestão de novas bases para o planejamento de uma prática autônoma e significativa, porque estabelecida em novas relações político-pedagógicas.

Temas: 1) Bases políticas para novas relações político-pedagógicas em Saúde/Enfermagem: discutir sobre os paradigmas da Promoção da Saúde, organização do

SUS, Cuidado em Enfermagem; apontar nexos possíveis entre promover saúde e profissionalizar em saúde, visando a novas relações político-pedagógicas.

2) Bases pedagógicas para uma prática autônoma e significativa: discutir a integração ensino-serviço-comunidade como estratégia possibilitadora da articulação teoria-prática, entendendo-a como base relevante para ressignificar um planejamento pedagógico em que a interdisciplinaridade e a intersetorialidade reorientam as práticas profissionais em Saúde/Enfermagem.

Trilha 11: Vivenciando uma ação autônoma e significativa na educação profissional em Enfermagem

Objetivo: Estimular a construir/reconstruir uma ação docente refletida e planejada no campo da educação profissional de nível técnico em enfermagem, em especial, desenvolvendo o seu papel de intelectual transformador.

Temas: 1) Uma Escola para a Saúde: do velho caos ao novo cosmos: apresenta alguns sinalizadores indispensáveis à construção da Escola para a Saúde promotora da formação profissional necessária ao SUS que desejamos.

2) Novas práticas no horizonte da Saúde: tratar da especificidade do ato de avaliar na formação profissional, tomando como referência o critério de risco, que vem amparar a construção da competência humana para o cuidar e a opção por uma perspectiva de avaliação diagnóstico-formativa, solidária ao processo de formação.

3) Planejando, vivenciando e avaliando a ação docente transformadora: prosseguir na construção dos caminhos em direção à práxis autônoma, significativa e emancipadora, no qual o docente irá exercer o planejamento, desde o Plano de curso do Técnico de Enfermagem até o Plano de Aula. A partir disso, vivenciará a ação planejada, demonstrando os conhecimentos construídos sobre formação pedagógica.

6 CONSIDERAÇÕES CIRCUNSTANCIAS

“Caminhante, não existe caminho, o caminho se faz ao caminhar.”

(Antônio Machado)

O ensino médio em Enfermagem vem se apresentando crescente nos últimos anos. Entretanto, as pesquisas sobre estes profissionais, suas necessidades de formação e mercado de trabalho não apresentaram a mesma expansão, visto que o maior número de estudos encontra-se direcionado à formação superior. Os cursos de graduação em Enfermagem têm passado por inúmeras reformulações, contudo, a necessidade de formação do enfermeiro para atuação na docência é algo ainda que caminha a passos lentos.

Nesse contexto maior é que se insere este estudo, o qual teve como eixo norteador principal a discussão sobre as implicações da identidade profissional constituída na formação do enfermeiro para ação docente atuante na educação profissional, por meio das seguintes questões norteadoras:

- Como profissionais enfermeiros, formados em uma área predominantemente técnica, se tornam docentes?
- Como essa identidade implica no professor que ele é?
- Quais são as necessidades apontadas pelo enfermeiro, na sua prática docente na educação profissional?

Para responder tais questionamentos e entender o processo da constituição identitária, foi necessário refletir sobre a formação docente, suas trajetórias formativas, o processo de construção de ser professor e sobre as relações da docência em Enfermagem com o ensino médio profissionalizante.

A identidade sempre pressupõe um entrosamento entre dois aspectos indissociáveis: o individual e o social. Considerando a identidade como um processo dinâmico de interação social, torna-se importante afirmar que a identidade profissional se constrói por meio de sucessivas interações entre o sujeito e o meio sociocultural em que se insere. A partir desse conceito, buscou-se conhecer a identidade do docente enfermeiro atuante na educação profissional.

Pretende-se, nesta última parte do trabalho, realizar uma reflexão acerca das principais descobertas desta investigação, tentando explicitar ideias e elementos que permitam

compreender a temática escolhida. A proposta de estudo sobre a constituição identitária dos enfermeiros professores teve a intenção de contribuir com as discussões acadêmicas e institucionais sobre como pensar uma formação docente para lidar com essas relações na educação profissional.

Em meios aos objetivos propostos e de acordo com o instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa com dez professores, identificou-se a caracterização geral dos professores, havendo uma predominância do sexo feminino, cuja média de idade foi de 35 anos, e a média de trabalho na instituição sendo de 3,2 anos. A maioria, ou seja, nove docentes apresentam vínculo empregatício tipo REDA, com carga horária de 20 horas semanais. Todos são bacharéis em Enfermagem, sendo que apenas dois apresentam licenciatura, em Biologia, e um professor está concluindo uma licenciatura em História. Apenas dois apresentam especialização na área de educação, o que implica dizer que oito deles não estão habilitados para a docência. Cabe enfatizar, também, que oito professores têm como atividade paralela a atuação como enfermeiro em instituições de saúde, o que confirma a precarização dos vínculos, refletindo em sua atuação docente, de forma negativa.

Os enfermeiros ingressaram na docência pelos mais variados motivos, dentre eles destacaram-se o desejo de ensinar, identificação com a docência, oportunidade de trabalho e a complementação da renda profissional. A maior parte deles destacou que, no ingresso, identificaram-se mais com o curso de formação inicial do que com a docência, por conseguinte, ser docente não foi opção intencional e sistemática, o que refletiu na sua identidade profissional. Tal afirmativa ratifica-se pelo fato de que sete docentes atuarem como enfermeiros logo após a conclusão da graduação.

Alguns também revelaram ter experimentado momentos de crise, desconforto e insegurança em sala de aula no início da carreira; mas, com sensações gratificantes, através da experiência de estar professor, principalmente nos cursos profissionalizantes. Por sua vez, declararam também que reconhecem a importância da formação pedagógica inicial e continuada, o que é corroborado pela busca permanente do saber, seja através de leituras, seja através de especializações na área de educação, embora acentuado pela minoria dos docentes.

Outro dado que se pode perceber na pesquisa é que, no processo de construção da sua carreira docente, eles são fortemente influenciados por professores da sua trajetória escolar e acadêmica e se inspiram nesses mestres e na vivência universitária que tiveram para sua atuação no cotidiano docente. Isso mostra que bons professores servem de modelos para seus alunos em atuações futuras e que os conhecimentos pedagógicos podem também ser

adquiridos por meio dessa interação professor-aluno, ou seja, no início da carreira os professores irão se inspirar nos mestres de sua trajetória formativa que, de alguma forma, os marcaram positivamente.

A influência de familiares que, numa perspectiva de senso comum, parece ser, frequentemente, a causa da escolha de uma determinada profissão, confirmou-se para nove dos professores pesquisados, cuja decisão de ser docente sofreu influência de familiares aos quais eles tinham grande admiração por serem professores.

Os docentes descreveram a construção real do ser professor em Enfermagem, representada por sua experiência de estar professor, ou seja, os saberes experienciais constituem-se em fonte de conhecimento e aprendizagem. Tardif (2014) considera os saberes experienciais como núcleo vital do saber docente. Logo, os saberes experienciais têm origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão.

A construção da identidade docente ocorre de forma contínua ao longo da carreira, o que fica evidenciado nas falas de alguns colaboradores, quando afirmam serem melhores professores agora do que no início, e que, apesar de ser uma caminhada difícil inicialmente, esta tornou-se prazerosa e significativa ao longo do tempo.

Assim, nessa discussão, destacaram as características que acreditam serem necessárias para um professor, tais como: a autonomia, mediação, a capacidade de compreender o aluno, ser referência e um meio de influência, um profissional que se mantém em formação contínua. Acreditam que se constituem em pontos fortes que permeiam a prática docente.

A docência no nível técnico de Enfermagem é um trabalho importante e exigente, no entanto, precarizado. A realidade é explanada por baixos salários, pouca ou nenhuma perspectiva de ascensão na carreira, contratos de trabalho temporários, às vezes com escassas condições e infraestrutura para a realização do trabalho docente.

No entanto, torna-se necessário enfatizar que, mesmo sendo as condições e a organização do trabalho dos professores caracterizados como extremamente adversas, tais como, o descompromisso de seus pares, reduzidos salários, desvalorização social da profissão, a sobrecarga de trabalho, o desrespeito dos discentes, os professores atribuem-lhe um significado: é um trabalho prazeroso, sendo o prazer uma condição intrínseca à docência.

Apesar da construção do ser professor em Enfermagem ser representada por sua experiência de estar professor, por influência familiar e de alguns professores, esta constatação remete a outra inferência que surgiu no decorrer do trabalho: esses professores têm a percepção da necessidade do preparo pedagógico e didático para construção do ser

professor. Devido à ausência desta formação, revelaram momentos de sofrimento e insegurança e, por conseguinte, enfatizaram a relevância para habilitação do professor para o ensino, visto que muitos deles apresentaram dificuldades na avaliação do discente e na elaboração do plano de aula.

Neste contexto, a formação pedagógica do professor é um meio essencial de superação desse modelo tradicional de ensino, o qual se mostra bem evidente como modelo seguido por alguns deles. Então, pode-se entender que a reflexão constitui-se em um processo no qual o professor avalia constantemente sua prática através da auto-observação e, conseqüentemente, modifica sua atitude gerando um novo saber. Dessa forma, para o desenvolvimento de um ensino reflexivo, faz-se necessário que os professores tenham domínio de suas atividades, capacidade de perceber e intermediar resolução de problemas e anseio de desenvolvimento intelectual, além de entusiasmo e capacidade de renovação.

Os resultados da pesquisa apontaram para uma carência de formação pedagógica específica para o exercício da docência no ensino profissionalizante de Enfermagem, na medida em que os professores, para darem conta de seu trabalho, recorrem ao saber da prática e às referências acadêmicas passadas. Nesse movimento é que se construiu colaborativamente a proposta de formação, intitulada: *Formação pedagógica para enfermagem no contexto da educação profissional*, com a perspectiva de execução para o mês subsequente à defesa desta dissertação.

Nesse interim, ser professor no Ensino Profissionalizante para a maioria dos docentes pesquisados é: participar da formação dos alunos, tornando-os críticos e éticos; ser responsável pela formação do futuro profissional; ser mediador e, também, considerar a docência uma atividade semelhante e complementar à profissão de enfermeiro. Ressalta-se, ainda que, mesmo diante das adversidades encontradas no ofício, é desafiadora e gratificante a docência.

Nessa ótica, foram pontuadas potencialidades relacionadas à educação profissional, que consistiram em: parte estrutural da escola; subsídio que a direção dá aos docentes; inserção do aluno no mercado de trabalho; uma ponte para o magistério superior; existência de alunos com excelente potencial; realização de atividades fora do muro escolar; a organização do laboratório e a inserção de uma articuladora para as aulas práticas.

Em contrapartida, inúmeros desafios e dificuldades também foram ressaltados. Os relacionados à gestão foram: precarização do vínculo empregatício; inúmeros vínculos que os docentes apresentam; falta de recursos didáticos, materiais e tecnológicos necessários para o

processo de ensino e aprendizagem; oferta de disciplinas dos quais o docente não tem domínio e vivência; currículo desintegrado; desamparo em relação às orientações pedagógicas; reduzida oferta de espaços formativos pela escola e que, quando existem, são priorizados para os professores efetivos. Desafios relativos aos próprios docentes consistiram no descompromisso por parte deles com a docência, ao passo que a encaram como “bico”. Barreiras quanto às especificidades dos alunos também foram destacadas, seja no turno noturno (tempo de aula reduzido e quantidade aumentada de alunos), seja no turno matutino (imaturidade); resistência dos alunos quanto à aplicabilidade de metodologias inovadoras; desinteresse e baixo déficit educacional, além da heterogeneidade nas turmas.

Por sua vez, enquanto possibilidade de enfrentamento desses desafios, os professores enfermeiros utilizam estratégias para suprir as deficiências presentes em suas práticas docentes, sendo revelado por eles o diálogo com os licenciados e também com professores de outras disciplinas, na busca da interdisciplinaridade; a discussão de conceitos não apreendidos pelo alunado; a diversificação da metodologia na busca de uma efetiva aprendizagem e a aplicabilidade dos resultados de formação docente - pontuado por uma minoria de docentes estas duas últimas estratégias -, além da associação da teoria à prática.

Uma nova postura docente pode permitir a reflexão sobre a compreensão e aproximação do aluno e professor, conduzindo a um processo de ensino e aprendizagem mais abrangente, capaz de produzir conhecimento de transformar a realidade.

As questões aqui pontuadas deixam claro que formar para a docência na Educação Profissional em Enfermagem trata de se discutir questões de cunho pedagógico articuladas ao contexto de formação dos técnicos de Enfermagem, cenário em que atuam os professores enfermeiros. Isso vai de encontro com o SUS como política pública calcada em valores democráticos que demandam compromisso dos trabalhadores.

A pesquisa mostrou que as vivências dos professores, suas experiências pessoais e/ou profissionais, os saberes que são mobilizados à medida que desenvolvem seu trabalho e a história de vida são fatores constituintes do seu processo identitário. Por meio das suas narrativas, foi possível conhecer as experiências que marcaram e se tornaram ações formativas da pessoa e do profissional docente que se tornaram.

A partir dos referenciais teóricos que ancoraram este estudo, bem como os apontamentos dos professores, participantes da pesquisa, fica claro que a formação é um processo que se inicia muito antes do ingresso na carreira do ensino profissionalizante, na medida em que os professores consideraram, em suas práticas cotidianas no centro de

formação de educação profissional, a influência das experiências anteriores ao acesso à carreira, tais como influências escolares, familiares, profissionais e sociais.

Diante das discussões expostas, é possível afirmar que a formação para a docência de enfermeiros que atuam no ensino técnico de Enfermagem ainda se constitui um grande desafio, tanto para as escolas formadoras, como também para os próprios profissionais que ensinam uma prática pedagógica, principalmente nessa contemporaneidade, na qual se vivenciam grandes transformações tanto no campo da educação como na área da saúde.

Nesta direção, há de se ponderar que é necessário investir na dimensão pedagógica da docência, tanto em disciplinas específicas de didática nos Cursos de Graduação em Enfermagem, quanto na formação continuada dos professores. Esse investimento deverá envolver empenhos pessoal (dos professores) e institucional, para que se alcance um resultado adequado e palpável.

Como se espera que os educadores preparem profissionais habilitados, críticos, criativos e que possam enfrentar os desafios do mundo do trabalho, se não estiverem instrumentalizados para esta ação? Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade da formação docente através da licenciatura, visto que esta se constitui como uma mola propulsora de mudanças, possíveis e necessárias para a qualificação do ensino médio profissionalizante. Por sua vez, a instituição escolar precisa planejar atividades que possibilitem diálogos entre os professores, para a troca de experiências, autorreflexão e discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A participação neste estudo proporcionou também momentos de reflexão e desenvolvimento profissional, no sentido de que pesquisadora e pesquisados cresceram juntos na possibilidade de contribuir para uma educação libertadora e crítica. Logo, essa formação se edifica por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre a prática na atuação docente. Esta pesquisa nos fez repensar a formação do enfermeiro, como também a concretização de uma prática pedagógica fundada no princípio da reflexão, considerando o docente como um pesquisador de sua própria prática docente.

Nesse sentido, almejou-se, com este estudo, discutir acerca de uma identidade profissional reflexiva, isto é, capaz de refletir criticamente sobre a atuação como docente e sobre a importância dessa reflexão para uma nova percepção sobre a realidade em que se atua. É essa práxis docente que leva à construção de novos conhecimentos, habilidades e um saber fazer mais ético, criativo e humanizado.

Para o exercício da docência e para a construção da sua identidade profissional, é fundamental que o enfermeiro professor tenha a possibilidade de formar-se a partir da perspectiva de que a educação profissional não se resume a ensinar a fazer e a preparar para o mercado de trabalho, mas sim habilitar pessoas para o exercício crítico e autônomo de suas profissões.

Assim, fazem-se necessários mais estudos voltados para essa temática, pois diante de um mundo globalizado e capitalista, há de se estudar as condições efetivas de trabalho desses docentes e postular reflexões sobre suas formações pedagógicas, bem como a busca do desenvolvimento profissional por parte desses enfermeiros professores para suas idealizações como docentes no ensino profissionalizante de Enfermagem.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M.H.M.B. **Pesquisa (auto) biográfica em rede**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- ABREU, G.R. de. Resignificação da formação do professor de ensino técnico-profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. **Revista Profissão Docente**, v. 9, n.21, jan./jul., p. 114-132, 2009.
- ALMEIDA, M.C.P.; ROCHA, J.S.Y. **O Saber de enfermagem e sua dimensão prática**. São Paulo: CORTEZ; 1986.
- ALVES, F.C.; RIOS, J.A.V.P. Travessia de si-mesmo: espaços-tempo das experiências de formação da aprendizagem docente. In: RIOS, J.A.V.P. **Docência na educação básica**. Salvador: EDUNEB, 2015.
- ANASTASIOU, L. das G.C.; ALVES, L.P. Estratégias de ensino. In: ANASTASIOU, L. das G.C.; ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. ed, Santa Catarina, Univille, p.12-100, 2009.
- ANTUNES, C. **Manual de Técnicas de Dinâmica de grupo de Sensibilização de Ludopedagogia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- AZAMBUJA, G. de; BALD, R. Formação docente e identidade: questões de nosso tempo! In: AZAMBUJA, G. (Org.). **Atualidades e diversidade na formação de professores**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.
- BAGNATO, M.H.S. **Licenciatura em enfermagem: para quê?** 1994. 242f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- _____. et al. Ensino médio e educação profissionalizante em enfermagem: algumas reflexões. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v.41, n.2, p.279-286, 2007.
- BAHIA. Resolução CEE nº 015/2001. **Fixa normas complementares para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico na Sistema Estadual de Ensino**. 21 de maio, 2001. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_015_2001.pdf. Acesso em: 20/02/2017.
- BARATO, J. N. O saber do trabalho e a formação do docente. In: REGATTIERI, M.; CASTRO, J.M. **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**. 2.ed. Brasília: Unesco, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

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

BASSINELLO, G.P.H.; SILVA, E.M. Perfil dos professores de ensino médio Profissionalizante em enfermagem. **R. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v.13, p. 76-82, 2005.

BATISTA, N. A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p. 283-294, set. 2005.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente relações e novos sentidos de professoralidade. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p.13-26, jan./abr., 2006.

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

BRAGA, M.J.G. **Ser professor: um estudo sobre a constituição identitária profissional do enfermeiro docente**. 2013. 156f. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96. **Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 07/04/2017.

_____. Decreto Federal nº 2.208/97. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 17 de Abril de 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 15/05/2017.

_____. Resolução nº 06/12. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 20 de Setembro de 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10/03/2017.

_____. Resolução nº 02/15. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. 01 de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20/04/2017.

_____. Resolução CNE/CES nº 3. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem**. 07 de novembro de 2001. Disponível em:

http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2012/03/resolucao_CNE_CES_3_2001Diretrizes_Nacionais_Curso_Graduacao_Enfermagem.pdf. Acesso em: 30/03/2017

BUENO, B. O.; CHAMLIAN, H.C.; SOUSA, C. P. de; CATANI, D.B. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n.2, p. 385-410, maio/ago. 2006.

BURNIER, S.; CRUZ, R. M. R.; DURÃES, M.N.; PAZ, M. L.; SILVA, A. N.; SILVA, I. M. M. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.35, maio/ago. 2007.

CARVALHO, R.S.; VIANA, L.O. La formación del enfermeiro docente de la enseñanzamedia profesional en relación com el principio de la interdisciplinarietà. **Enfermería Global**, n.15, feb. 2009. Disponível em: http://scielo.isciii.es/pdf/eg/n15/pt_docencia2.pdf. Acesso em: 02/03/2018.

CASSIANI, S. H. B.; SANTOS, L. H. P. Vivendo em constante conflito: o significado da prática docente no ensino médio de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, SP, v. 8, n. 5, p. 58-64, out. 2000.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Inscrições ativas nas diferentes categorias de enfermagem até 24/03/2018**. Disponível em: www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros. Brasília: 2018. Acesso em: 01/03/2018.

CORRÊA, A.K.; CARVALHO, A.M.P.; SILVEIRA, S.; SOUZA, M.C.B.M.; NOGUEIRA, M.S. Formação docente em educação profissional técnica na área de saúde: experiência do Niad USP/RP. In: **Curso de formação docente: trabalhos de conclusão de curso – TCCs selecionados**. Coordenação Técnica Pedagógica: PICCIAFUOCO, P.R. F. [et al]. São Paulo: FUNDAP, 2011.

CORRÊA, A.K.; MELLO e SOUZA, M.C.B. de. CLAPIS, M.J. Formação de professores para educação profissional em enfermagem: reflexões a partir de Curso de Bacharelado e Licenciatura. In: CORRÊA, A.K.; MELLO e SOUZA, M.C.B. de. **Formação de professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem**. Curitiba: CRV, 2016.

CRESWELL, J.W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

D'ÁVILA, C. Aprendiz de professor: a importância da abordagem experiencial na construção identitária docente. In: D'ÁVILA, C. **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 7.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

DELORY – MOMBERGER, C. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, E. C. de (Org.). **Memória, (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 43-58.

_____. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira Auto (Biográfica)**, Salvador, v.1, n.1, p.133-147, jan./abr. 2016.

_____. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Rio Grande do Norte, v.29, n.15, p.7-35, maio/ago. 2007.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa, 1988.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUARTE, M.J.R.S. Formação pedagógica do enfermeiro para o ensino de nível médio. **Rev. Enferm. UERJ**, v. 9, n.1, jan./abr., p.52-55, 2001.

DUTRA, M.R.O. Pós – Estruturalismo. Algumas pistas para investigação em educação ambiental. **Ambiente & Educação**, v.14, p. 159-170, 2009.

EBISUI, C.T.N. **A identidade profissional do enfermeiro professor do ensino técnico de enfermagem**. 2004. 190f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica) - Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

FARIAS, O.I.L.; CASAGRANDE, L.D.R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Rev. Latino. Am. Enfermagem**, v.12, n.5, p.104-169, 2004.

FARTES, V.; SANTOS, A. P. Q. O. Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.41, n. 143, p. 376-401, ago. 2011.

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2007.

FERNANDES, C.N. da S.; SOUZA, M.C.B. de M. **Processo de constituição da identidade profissional docente de professores do ensino superior de enfermagem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa, 1988.

FERREIRA, L.G. Formação e identidade docente: práticas e políticas. In: FERREIRA, L.G.; FERRAZ, R. de C.S.N. (Orgs.). **Formação docente: identidade, diversidade, saberes**. Curitiba: CRV, 2014.

_____; FERRAZ, R. de C.S.N. (Orgs.). **Formação docente: identidade, diversidade, saberes**. Curitiba: CRV, 2014.

_____; FERREIRA, L.G.; FERREIRA, A.G. Fazer docente: reflexões sobre formação trabalho e especificidades das áreas de atuação docente. In: FERREIRA, L.G.; FERRAZ, R. de C.S.N. (Orgs.). **Formação docente: identidade, diversidade, saberes**. Curitiba: CRV, 2014.

FERREIRA JÚNIOR, M.A. **A formação para a docência do professor na visão dos professores**. 2006. 154f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós – Graduação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

_____. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem – REBen**, Brasília, v.61, n.6, p.866-871, nov./dez. 2008.

FINGER, M. As implicações sócio - epistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa, Ministério da Saúde, 1988.

FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo: por uma superação da ambiguidade. **Boletim Técnico do SIENAC**, Rio de Janeiro, v.11, n.3, p. 175-192, set./dez. 1985.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FROZONI, R.C. **Identidade profissional e perfil dos professores dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem de um município do interior do Estado de São Paulo**. 2013. 85f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

FROZONI, R.C.; MELLO e SOUZA, M.C.B. de. A relação dos docentes de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem com a formação pedagógica e a construção do conhecimento. In: CORRÊA, A.K.; MELLO e SOUZA, M.C.B. de. **Formação de professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem**. Curitiba: CRV, 2016.

FURLANETTO, D.; ARRUDA, M.P. de. Uma questão profissional: a identidade do Professor Enfermeiro. In: **IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Santa Catarina: 2012.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GAMBOA, S.S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2.ed. Santa Catarina: Argos, 2015.

GARCIA, C.M. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo – Revista das ciências da educação*, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, B.A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.98, p.85-90, ago. 1996. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ep/arquivo/249.pdf>>. Acesso em: 01/10/16.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, H.M.; MARINS, H.O. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Senac, 2004.

GIL, A C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIORDAN, M.Z.; HOBOLD, M. de S. Escola como espaço de formação de professores iniciantes. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.24, n.3, p.7-25, set./dez. 2016.

GIOVANNI, L.M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E.F.A.; CHAVES, S.M. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GRANVILE, N.C.; CORRÊA, A.K.; PADOVANI, O. Professores da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem: uma aproximação aos saberes apresentados por Tardif. In: CORRÊA, A.K.; MELLO e SOUZA, M.C.B. de. **Formação de professores em debate: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem**. Curitiba: CRV, 2016.

GUARIENTE, M.H.D. de M.; BERBEL, N.A.N. A pesquisa participante na formação didático-pedagógica do professor de enfermagem. *Rev. Latino-am. Enfermagem*, Ribeirão Preto. v.8, n.2, p.53-59, abr. 2000.

GUBERT, E.; PRADO, M. L. do. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. *Rev. Eletr. Enf.*, v.13, n.2, p. 285-295; abr./jun. 2011.

GUIMARÃES, V.S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. São Paulo: Papirus, 2004.

HALL, S. A. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

IBIAPINA, I.M.L. de M.; RIBEIRO, M.M.G.; FERREIRA, M.S. **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

_____; TELES, F. P. A pesquisa colaborativa como proposta inovadora de investigação educacional. **Diversa**, Ano 2; n.03; jan./jun. 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior: Graduação. 2001-2016**. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 5 jan.2018.

ISAIA, S. M. de A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROZINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2.ed. Brasília: Ed. Plano, 2001.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELIVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**; tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JÚNIOR, W. de O. **A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in) tenções**. 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós – Graduação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

KEIMAN, A. B. (Coord.). **Projeto temático. Formação do professor: processos de retextualização e práticas de letramento**. UNICAMP, IEL/DLA, 2002.

KOBAYASHI, R.M.; LEITE, M.M.J. Formação de competências administrativas do técnico de enfermagem. **Rev. Latino. Am. Enfermagem**, v.12, n.2, p.64-72, 2004.

KUENZER, A. Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Coleção didática e prática de ensino. v.3. Textos selecionados do 15º ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr.2002.

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v.16, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2011.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J.C. et al. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**. Goiânia: Centro de estudos e Pesquisas em Didática (CEPED): PUC/Goiás, 2011. p.85-98.

LIMA, E. C.; APPOLINÁRIO, R.S. A educação profissionalizante em enfermagem no Brasil: desafios e perspectivas. **Rev. Enf. UERJ**, v.19, n.2, p.311-316, abr./jun. 2011.

LIMA, M.A.B. **Educação Profissional em enfermagem: prazer e sofrimento no trabalho docente**. 2016. 85p. Dissertação, (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

LIMA, M.A.B.; MELLO e SOUZA, M.C.B. de. A subjetividade dos professores da educação profissional em enfermagem: experiências de sobrecarga e reconhecimento. In: CORRÊA, A.K.; MELLO e SOUZA, M.C.B. de. **Formação de professores em debate: educação superior, Educação Profissional e licenciatura em enfermagem**. Curitiba: CRV, 2016

LONGAREZI, A.M.; SILVA, J.L. da. Pesquisa- Formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos**, v.13, n.3, p. 214-225, set./dez. 2013.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2013.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, v.1, n.1, p.8-22, jun. 2008.

MAIA, L.F. dos S. O enfermeiro educador: conhecimento técnico na formação profissional docente. **Revista Científica de Enfermagem**, São Paulo, v.2, n.5, p.19-25, 2012.

MAISSIAT, G.S.; CARRERO, I. Enfermeiros docentes do ensino técnico em enfermagem: uma revisão integrativa. **Rev. Destaques Acadêmicos**, v. 2, n.03, p.69-79, 2010.

MANFREDI, S. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n.8, p. 07-22, 2009. Disponível em: < [http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/58-PTG-CarlosMarcelo%20\(1\).pdf](http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/58-PTG-CarlosMarcelo%20(1).pdf)>. Acesso em: 08/06/16.

MARIN, A.J. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. In: MATHIAS, M.SALOMÃO, B. **Quem é o docente da educação profissional?** Rio de janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2011.

MATHIAS, M.; SALOMÃO, B. **Quem é o docente da educação profissional?** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2011.

MELO, I. **A ação docente na formação de técnicos de enfermagem.** 2006. 102f. Dissertação, (Mestrado em Enfermagem) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MELO, G. F.; NAVES, M. L. de P. (Org.) Didática e Docência Universitária. In: MELO, G.F. **Docência na universidade: em foco os formadores de professores.** Uberlândia: EDUFU, 2012.

MENDES, A.M; ARAÚJO, L.K.R. O sujeito em ação: diálogos entre a psicodinâmica do trabalho e a psicanálise. IN: MENDES, A.M.; ARAÚJO, L.K.R. **Clínica psicodinâmica do trabalho: sujeito em ação.** Curitiba: Juruá, 2012.

MENEZES, G.N.D.; RIOS, J.A.V.P. Política de formação docente na Educação Profissional Técnica. In: RIOS, J.A.V.P. (Org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica.** Salvador: EDUFBA, p. 35-55, 2015.

MICHAELIS: **Moderno dicionário da Língua Portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MINAYO, M.C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Vozes, 2002.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA, H; CALEFFE, L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, A.; OGUISSO, T. **Profissionalização da enfermagem brasileira.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

MOROSINI, M.C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Educar**, n.28, p. 107-124, 2006.

MOURA, D.H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Ano 23, v.2, p.4-30, 2007.

NAKAMAE, D.D. **Novos caminhos da enfermagem: por mudanças no ensino e na prática da profissão.** São Paulo: Cortez. 1987.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão Professor.** 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2008.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

_____. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa, Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa, Ministério da Saúde, 1988.

NUNES, L. de P. F. N. **A aprendizagem da docência no ensino superior: de bacharel a professor**. 2013. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade de Uberaba, Minas Gerais, 2013.

OGUISSO, T. Considerações sobre a legislação do ensino e do exercício do técnico de enfermagem e do auxiliar de enfermagem. **Rev. Bras. Enferm.**, v. 30, p.168-74,1997.

ORDINE, Y.O.T. **O cotidiano do enfermeiro** – professor em um Curso Técnico em Enfermagem: desafios da prática pedagógica. 2014. 95f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

OROSCO, S.S. **A percepção dos docentes de ensino médio de enfermagem sobre a construção do ser professor**.2010. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2010.

PADOVANI, O. **A prática pedagógica na Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem**: estudo em uma escola privada do interior paulista. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Fundamental) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

PEREIRA, L. L. S.; MARTINS, Z. I. O. **A identidade e a crise do profissional docente**. In: **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I.C.A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papyrus, 1998.

_____. Pesquisa e formação de professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, V.S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** São Paulo: Papyrus, 2006.

_____; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a etero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa, Ministério da Saúde, 1988.

PINHEL, I.; KURCGANT, P. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. **Rev.Esc.Enferm. USP**, São Paulo, v.41, n.4, p.711-716, dez. 2007.

POUPART, J.; DESLAURIERS, J.-P.; GROULX, L.-H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A.; NASSER, A.C. (Trad.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios**. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMOS, M. **Educação básica e educação profissional: projetos em disputa**. Texto base para exposição na sessão especial na reunião anual da Anped realizada em Poços de Caldas, no período de 07 a 11/10/2003.

REHEM, C.M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: SENAC, 2009.

RIBEIRO, J.A.R.; SIMIONATO, M.F.; GOMES, M.Q.; ZANK, C.; AMBROSINI, B.B.; HECKLE, G.L. Questões que permeiam a formação de professores na Educação Profissional Técnica de nível médio. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.14, n.3, p.97-110, set./dez., 2011.

RIOS, J.A.V.P. O lugar do outro na formação docente. In: GÁRCIA, P.C.S; FARIAS, S.O. **Entre-texto: narrativas, experiências e memórias**. Espírito Santo: ExLibris, 2008. p.53-70.

ROCHA, L. de F.; FONSECA, M. G. Reflexões sobre a docência em enfermagem. As características necessárias ao enfermeiro professor segundo a literatura. **Revista Digital**, Buenos Aires, v.17, n. 174, nov. 2012.

RODRIGUES, G.M.A. A Qualidade de Ensino para Aprimoramento da Aprendizagem. **Revista Ensino Superior**, v. 5, n.56, p.12-13, maio 2003.

RODRIGUES, M.T.P.; SOBRINHO, J.A. de C.M. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev. Bras. Enferm.**, v.59, n.3, p.456-459, maio/jun. 2006.

SANTOS, L. H. P. **Estratégias e avaliação no processo ensino- aprendizagem e a postura do professor na educação profissional em enfermagem**. 2006. 148f. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

SANTOS, L.H.P; CASSIANI, S.H de B. Vivendo em constante conflito: o significado da prática docente no ensino médio de enfermagem. **Rev. latino – am. Enfermagem**, v.8, n.5, p.58-64, 2000.

SCARABOTTO, S. do C. dos A. **A prática docente do enfermeiro na educação profissional técnica em nível médio**. 2014. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

SGARBI, A. K.G. **Enfermeiro docente no ensino técnico em enfermagem**. 2016. 98f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

SHIROMA, E.O.; FILHO, D.L.L. Trabalho docente na educação profissional. **Educ. Soc.** Campinas, v.32, n. 116, p. 725-743, jul./set. 2011.

SILVA, M. da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da didática. São Paulo: Edusc, 2003.

SILVA, A.L.G. da; et al. Da iniciação à docência: ressignificando a profissão docente. In: Silva, A.L.G. da; FIGUEIREDO, C. de S.; SALES, M.A.(Orgs.). **Da iniciação à docência**: ressignificando a prática docente. Salvador: EDUNEB, 2016.

SILVA, V.R. da; et al. Proposta pedagógica do PROFAE na perspectiva dos enfermeiros instrutores. **Rev. Bras. Enf.**, v.3, n.58, p.284-289, maio/jun. 2005.

SOUZA, E. C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação. Santa Maria**, v.39, n.1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

SOUZA, E.C. de; PASSEGGI, M. da C. Diálogos sobre pesquisa (auto) biográfica, formação e profissionalização docente. In: RIOS, J.A.V.P. **Docência na educação básica**. Salvador: EDUNEB, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v.21, n.73, p.209-244, dez. 2000.

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

TEIXEIRA, G. F. M. Docência: uma construção a partir de múltiplos condicionantes. **Boletim técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.35, n.1, p.28-37, jan./abr. 2009.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

ZABALA, A. **As sequências didáticas e as sequências de conteúdo**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APÊNDICES



APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

Título da Pesquisa: Identidade Profissional: narrativas dos enfermeiros docentes de um centro de formação em educação profissional

Pesquisadora Responsável: Agnete Troelsen Pereira Nascimento

Orientadora: Dra. Maria José Pinho

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome (Iniciais): _____ Idade: _____

Profissão: _____

Escolaridade: () Especialização () Mestrado () Doutorado. Especifique: _____

Nível: () Licenciatura () Bacharelado. Curso: _____

HISTÓRIAS DE SI – Relatar seu percurso educativo, rememorando figuras marcantes, formação familiar, tais como família e pessoas com que se identifica, além do processo de formação com cursos, leituras, atividades, e que de certa forma influenciaram na decisão profissional. Que influência de vida pessoal, familiar, profissional, contribuíram ao longo de sua trajetória para se tornar professor?

TRAJETÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE - Entrada e trajetória formativa na Profissão Docente; abordar seu percurso formativo, resgatando as memórias. Como se deu a sua construção do ser professor?

ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – Perspectivas, potencialidades e desafios no exercício docente da educação profissional dentro do seu contexto no cotidiano escolar. O que significa para você ser docente do Ensino Médio Profissional de Enfermagem, diante das perspectivas, desafios/dificuldades e potencialidades encontradas?

APÊNDICE B – CAIXA DE VALORES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

Título da Pesquisa: Identidade Profissional: narrativas dos enfermeiros docentes de um Centro de Formação em Educação Profissional

Pesquisadora Responsável: Agnete Troelsen Pereira Nascimento

Orientadora: Dra. Maria José Pinho

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome (Iniciais): _____

Considerando as demandas extraídas das entrevistas narrativas, assinale quais temas você considera mais relevante para as discussões, atribuindo conceito 1 para os mais relevantes e conceito 5 para os menos relevantes:

01-Métodos e práticas pedagógicas em enfermagem: ()1 ()2 ()3 ()4 ()5

02-Especificidades da educação profissional: ()1 ()2 ()3 ()4 ()5

03-Planejamento e avaliação de ensino: ()1 ()2 ()3 ()4 ()5

04-Educação, sociedade, trabalho e profissão: ()1 ()2 ()3 ()4 ()5

05-Didática: ()1 ()2 ()3 ()4 ()5

APÊNDICE C - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

Termo de Livre Consentimento

Gostaríamos de convidar-lhe a colaborar de uma pesquisa intitulada “Identidade Profissional: narrativas dos enfermeiros docentes de um centro de formação em educação profissional”, realizada por Agnete Troelsen Pereira Nascimento, orientada pela Prof. Dr.^a Maria José Souza Pinho, da Universidade do estado da Bahia-UNEB.

Sua colaboração será muito importante, informo que este convite de colaboração, significa que você será um coprodutor deste estudo, que terá como objetivo em última instância a construção de uma proposta de formação docente. Informamos que poderá escolher em colaborar ou não da pesquisa, assim como desistir em qualquer fase do estudo, sem penalização e sem prejuízo algum.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas para fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade. Esta pesquisa oferece riscos de cansaço e constrangimento, uma vez que pode implicar em um desconforto decorrente em responder ao roteiro da entrevista narrativa que será gravada, além do questionário estruturado, que demandam uma previsão de duração em torno de 3 horas. Caso venha a ser contemplado com alguns dos riscos apontados, será acolhido, ofertado apoio psicológico e encaminhado para repouso.

A pesquisa possui enquanto benefício contribuir para uma reflexão sobre a sua formação para a docência, assim como a construção de uma proposta de formação docente, no qual será construído colaborativamente, a partir das temáticas escolhidas por você e os outros professores participantes da pesquisa. Vale ressaltar, que este produto a ser construído contribuirá para a formação do docente enfermeiro, uma vez que será desenvolvido *in locu* ao longo de dois anos posteriores à pesquisa. Os resultados deste estudo serão divulgados em

meio acadêmico e científico, repositório CAPES, através de publicação do artigo científico em revista e/ou apresentação em evento, mantendo sempre seu sigilo e anonimato.

Os aspectos acima mencionados respeitam a Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata dos aspectos bioéticos da pesquisa envolvendo seres humanos. Diante do exposto, pedimos a sua permissão para participar desta pesquisa. Caso esteja bem informada e aceite participar, favor assinar o documento em 02 (duas) vias de igual teor, sendo que uma ficará com você e a outra ficará com as pesquisadoras.

Se precisar de outras informações e esclarecimentos sobre a pesquisa entre em contato com a pesquisadora (Orientanda), Agnete Troelsen Pereira Nascimento, celular: (71) 99127-6651, e-mail: agnetetroelsen@hotmail.com, e/ou a pesquisadora responsável (Orientador), Maria José Souza Pinho, celular: (71) 99912-5696, e-mail: mjpinho@uneb.br. Poderá também entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, Brasília – DF-Brasil. SEPN, 510, Norte, Bloco A, 3º Andar, Edf. Ex – INAN, Unidade II, Ministério da Saúde, SEPN. Tel.: (61) 3315-5878 – E-mail: conep.cep@saude.gov.br. Ou ainda, com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia. Salvador – BA – Brasil. Rua Silveira Martins nº 2555. Cabula. Pavilhão Administrativo – Térreo. Tel.: (71) 3117-2445 – E-mail: cepuneb@uneb.br. O CEP/UNEB funciona de 2ª a 5ª feira, nos seguintes horários: 08:00 às 11:30 h (manhã) e 14:30 às 16:30h (tarde), e na 6ª feira somente pela manhã.

Eu _____, concordo em colaborar da referida pesquisa de forma livre e esclarecida. Confirmando ter compreendido todas as informações descritas.

Senhor do Bonfim-BA, ____/____/_____.

Assinatura do/a colaborador/a

Agnete Troelsen Pereira Nascimento

APÊNDICE D – REFERÊNCIAS DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA HUMANAS – CAMPUS IV - JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (MPED)

BRASIL.. Fundação Oswaldo Cruz. **Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem.** Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. Milta Neide Freire Barron Torrez (Coord.), Maria Regina Araújo Reicherte Pimentel, Regina Aurora Trino Romano, Valéria Morgana Penzin Goulart. 2.ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 35.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FRIGOTTO, G. Trabalho como princípio educativo: por uma superação da ambiguidade. **Boletim Técnico do SIENAC**, Rio de Janeiro, v.11, n.3, p. 175-192, set./dez. 1985.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro.** 7. ed. São Paulo: Ática, 2000

GARDER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: a política do Estado Neoliberal.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, v.1, n.1, p.8-22, jun. 2008.

MANFREDI, S. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MELO, M. M.(Org.). **Avaliação na educação**. São Paulo: Melo, 2007.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2016

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Cortez, 2000.

MORAN, J. M. *et al.* **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. SP: Papirus, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UNEB



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IDENTIDADE PROFISSIONAL: NARRATIVAS DOS ENFERMEIROS DOCENTES DE UM CENTRO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Pesquisador: AGNETE TROELSEN PEREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74185717.0.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.372.818

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa intitulado Identidade profissional narrativas dos enfermeiros docentes de um centro de formação em educação profissional está vinculado ao programa de mestrado profissional em educação e diversidade. Trata-se de uma pesquisa com abordagem metodológica qualitativa sendo seus dados analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos apresentados no presente projeto de pesquisa, Compreender as implicações da identidade profissional constituída na formação do enfermeiro para ação docente atuante na educação profissional do Centro Estadual de Educação Profissional/CEEP em Saúde Tancredo Neves, de Senhor do Bonfim-BA, está em consonância com a metodologia proposta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O pesquisador ao longo do seu projeto reconhece e apresenta de forma clara os riscos a que os participantes exposto ao presente estudo respeitando as resoluções 466/12 e 510/16 do CNS que versa sobre a pesquisa com seres humanos e em Ciências Humanas respectivamente porém, o mesmo não apresentou a estratégia utilizada junto ao participante, caso esse venha a ser contemplado com alguns dos riscos apontados outrora.

Benefícios:

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555

Bairro: Catula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Protocolo: 7.372.012.

Segundo a normativa, o benefício de uma pesquisa deve contribuir para a melhoria da atividade estudada de alguma forma, sendo diretamente ao participante da pesquisa ou indiretamente propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade.

Nesse sentido, o pesquisador deve deixar mais claro: qual o benefício do participante ao participar do presente estudo? A curto prazo e a longo prazo?

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa em ciências humanas. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 510/16 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 510/2016 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Mediante análise do presente projeto de pesquisa, respeitando os preceitos éticos disposto na resolução 510/2016 que versa sobre a pesquisa em ciências humanas e a 466/12 que versa sobre a pesquisa com seres humanos, algumas são as recomendações:

- 1- O pesquisador ao longo da apresentação do presente projeto de pesquisa, apontou os riscos a que o participante possa estar exposto porém, não deixou evidente qual(is) estratégia(s) utilizada(s) caso o participante venha a apresentar os danos previstos no estudo. Nesse sentido, sugiro a inclusão dessas estratégias;
- 2- Os benefícios apresentados deixou lacunas em relação ao real benefício do estudo para o participante conforme orientação da resolução da 510/2016. Sugiro contemplação essa lacuna;
- 3- Atentar para a disposição das resoluções que rege a ética em pesquisa no país. Existem 2 resoluções, a 466/12 que versa sobre pesquisa com seres humanos e a 510/2016 que versa sobre

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 0.070.010

a pesquisa em ciências humanas. Sugiro a revisão pois, foram encontradas divergência quanto ao ano de publicação ou quanto a sua disposição;

4- Aponiar no TCLE o endereço da CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como **APROVADO** para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como **APROVADO** para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_977461.pdf	22/08/2017 11:44:23		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pos_qualificacao.doc	22/08/2017 / 11:39:57	AGNETE TROELSEN PEREIRA	Aceito
Outros	TERMO_INSTITUCIONAL_PROPONETE.jpg	22/08/2017 11:28:37	AGNETE TROELSEN	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.jpg	22/08/2017 11:37:36	AGNETE TROELSEN	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL.jpg	22/08/2017 11:34:49	AGNETE TROELSEN	Aceito
Outros	TERMO_COMPROMISSO_PESQUISA_DOR.jpg	22/08/2017 11:32:01	AGNETE TROELSEN	Aceito
Outros	ENTREVISTA_NARRATIVA.docx	22/08/2017 11:30:35	AGNETE TROELSEN	Aceito

Endereço: Rua Sílvio Marins, 2005.

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: ospuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Contribuição do Parecer: 0.077.848

Outros	DECLARACAO_CONCORDANCIA_PE SQUISA.jpg	22/08/2017 11:29:49	AGNETE TROELSEN	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_livre_consentimento.docx	22/08/2017 11:28:28	AGNETE TROELSEN PEREIRA	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	22/08/2017 11:27:50	AGNETE TROELSEN	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	22/08/2017 11:27:08	AGNETE TROELSEN	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.docx	22/08/2017 11:19:01	AGNETE TROELSEN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 09 de Novembro de 2017

Assinado por:
Aderival Nascimento Brito
(Coordenador)

Endereço: Rua Sílvio Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br