

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JEFERSON CESAR MORETTI AGNELLI

***CONSTITUIÇÃO DOCENTE DO ENFERMEIRO: O ESTADO DA ARTE
DAS PRODUÇÕES BRASILEIRAS***

Sorocaba

2017

JEFERSON CESAR MORETTI AGNELLI

***CONSTITUIÇÃO DOCENTE DO ENFERMEIRO: O ESTADO DA ARTE
DAS PRODUÇÕES BRASILEIRAS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* da UFSCar, campus Sorocaba, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Sorocaba

2017

Cesar Moretti Agnelli, Jeferson

CONSTITUIÇÃO DOCENTE DO ENFERMEIRO: O ESTADO DA
ARTE DAS PRODUÇÕES BRASILEIRAS / Jeferson Cesar Moretti Agnelli.
-- 2017.

102 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Banca examinadora: Renata Prensteter Gama, Gabriela Rodrigues Zinn

Bibliografia

1. Docência em Enfermagem. 2. Enfermeiro Professor. 3. Constituição
Docente. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

JEFERSON CESAR MORETTI AGNELLI

**CONSTITUIÇÃO DOCENTE DO ENFERMEIRO: O ESTADO DA ARTE DAS
PRODUÇÕES BRASILEIRAS**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação como requisito para
obtenção do título de mestre em Educação.
Universidade Federal de São Carlos –
UFSCar *Campus Sorocaba***

Sorocaba, ____ de _____ de 2017.

Orientadora:

Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Campus Sorocaba

Examinadores:

Profa. Dra. Renata Prenstteter. Gama
Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Campus Sorocaba

Profa. Dra. Gabriela Rodrigues Zinn
Universidade Paulista – UNIP, Campus Sorocaba

Dedico este trabalho à minha esposa Eloá, à minha família, e aos Enfermeiros Professores que protagonizam os bastidores dessa produção.

AGRADECIMENTO

Não teria outra pessoa para iniciar agradecendo a não ser o autor e consumidor da minha fé. Aquele que me sustenta, cuida e direciona. O Homem faz planos más Deus é quem conduz os passos.

Agradeço imensamente à minha família pelo incentivo, carinho e compreensão. À meu pai que sempre me inspirou e impulsionou, você é um exemplo de força, caráter e bondade. À minha mãe, mulher batalhadora, guerreira, que mesmo sem diploma algum, me impulsionou a ser quem sou e estar onde estou.

À minha esposa, Eloá. Sou eternamente grato pela compreensão em minhas ausências, pelos incentivos, dedicação e cuidado nesses anos. Eu ouvia falar que por trás de um grande homem sempre existe uma grande mulher... depois de te conhecer, tive certeza. Te amo!!!

À Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, com especial carinho pelo acolhimento, direcionamento, atenção e principal protagonista no meu desenvolvimento científico e intelectual.

À Profa. Profa. Dra. Renata Prenstteter Gama pelo envolvimento com a temática de estudo, direcionamentos, atenção e insistência. Sou eternamente grato pela confiança e pelas contribuições quando do meu exame de qualificação.

À Profa. Dra. Gabriela Rodrigues Zinn, pelas sábias e produtivas contribuições. Ontem mesmo estava eu em seu gabinete recebendo orientação no meu TCC e agora, tenho a honra e orgulho de tê-la presente em mais essa etapa da minha vida profissional. Muito obrigado.

Aos Enfermeiros Professores que se dedicam na arte de cuidar e ensinar.

Aos que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão dessa pesquisa.

A todos, meu muito obrigado!!!

*Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais*

*Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei*

*Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs*

*É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente*

*Como um velho boiadeiro
Levando a boiada*

*Eu vou tocando os dias
Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou*

*Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs*

*É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir*

*Todo mundo ama um dia
Todo mundo chora
Um dia a gente chega
E no outro vai embora*

*Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz*

*Conhecer as manhas
E as manhãs
O sabor das massas
E das maçãs*

Tocando em frente – Almir Sater

RESUMO

AGNELLI, Jeferson Cesar Moretti. **Constituição Docente do Enfermeiro: O Estado da Arte das produções brasileiras**. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2017.

A ação de ensinar está fortemente enraizada com a formação do professor. Partindo do princípio que a docência é um dos campos possíveis de atuação do enfermeiro, e que ela requer uma formação específica porquanto se constitui como um campo da ciência, a presente pesquisa tem como objetivo compreender a Constituição Docente do Enfermeiro com base nas produções brasileiras. Trazendo consigo vários elementos da experiência pessoal que emergem da condição do pesquisador como enfermeiro e docente de enfermagem, intentamos responder as seguintes questões de pesquisa: basta ser enfermeiro para ser professor de enfermagem? Existe uma relação de proximidade do enfermeiro com os saberes docentes e pedagógicos durante o exercício profissional da docência? Os enfermeiros possuem critérios elegíveis de formação docente durante a graduação de enfermagem ou nos cursos de formação docente? Nesse contexto, optamos por realizar uma pesquisa do tipo O Estado da Arte, a partir de Romanowski. Realizamos um movimento de busca por produções brasileiras no Banco de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos da CAPES. Identificamos 50 produções que nos oportunizou uma discussão sobre a Constituição Docente do Enfermeiro a partir da formação para o exercício profissional no Ensino Técnico e Superior e a partir da própria prática docente do Enfermeiro Professor. Trazemos com esse estudo, indicativos de que a Constituição Docente do Enfermeiro a partir da formação se dá por meio da licenciatura em enfermagem ou através de programas de pós-graduação. A constituição a partir da prática docente se dá por meio dos saberes experienciais e da formação inicial para a docência. Entendemos, contudo que a constituição do enfermeiro é multifacetada, tomando como caminhos possíveis os programas de formação pedagógica (tanto inicial como continuada) bem como o caminho da própria prática docente.

Palavras-Chave: Docência em Enfermagem. Enfermeiro Professor. Constituição Docente.

ABSTRACT

AGNELLI, Jeferson Cesar Moretti. **Nursing Teacher Constitution: The State of Art from Brazilian productions.** 2017. 105 f. Dissertation (Master in Education) - Federal University of São Carlos, Sorocaba, 2017.

The action of teaching is strongly rooted in a teacher's training. Assuming that teaching is one of the possible fields of action of the nurse, and that it requires specific training considering that it constitutes a field of science, the present research aims to understand the Nursing Teacher Constitution based on Brazilian productions. Bringing with it several elements of personal experience that emerges from the condition of the researcher as a nurse and a nursing teacher, intentionally responding the research question: is it enough to be a nurse to be a nursing teacher? Is there a relation of proximity from the nurse with the teaching and pedagogical knowledge during the professional practice of teaching? Do nurses have eligible criteria for teacher training during nursing graduation or in teacher training courses? In this context, we chose to conduct the type of the research from the state of art, having Romanowski (2006) as a theoretical reference. We made a search for Brazilian productions in the Bank of Theses and Dissertations and Portal of Periodicals from CAPES. We identified 50 productions that enabled us to discuss the Nursing Teacher Constitution from the training for professional practice in Technical and Higher Education and from the teaching practice of the Professor Nurse. We draw from this study that the Nursing Teacher Constitution from the training is given through the degree in nursing or through graduate programs. The constitution from the teaching practice is given through the experiential knowledge and initial training for teaching. We understand, however, that the nurses' constitution is multifaceted, taking as possible paths the pedagogical training programs as both (initial and continued) as well as the path of the teaching practice itself.

Keywords: Nursing Teaching. Nurse Teacher. Teacher's Constitution

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Figura 1 – Distribuição dos cursos de enfermagem por região.....	22
Figura 2 – Mapeamento das produções por ano de publicação.....	54
Figura 3 – Publicações por região.....	55
Figura 4 – Perfil das universidades onde as publicações estão vinculadas....	56
Figura 5 – Apresentação das categorias.....	57
Quadro 1 – Trabalhos que compõe a categoria: Constituição docente a partir da formação para o exercício da docência no ensino técnico.....	63
Quadro 2 – Síntese do referencial teórico das produções que compõe a categoria: Constituição docente a partir da formação para o exercício da docência no ensino técnico.....	64
Quadro 3 – Trabalhos que compõe a categoria: Constituição docente a partir da formação para o exercício da docência no ensino superior.....	67
Quadro 4 – Síntese do referencial teórico das produções que compõe a categoria: Constituição docente a partir da formação para o exercício da docência no ensino superior.....	70
Quadro 5 – Trabalhos que compõe a categoria: Constituição docente do enfermeiro a partir da prática docente.....	80
Quadro 4 – Síntese do referencial teórico das produções que compõe a categoria: Constituição docente do enfermeiro a partir da prática docente.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEN – Associação Brasileira de Enfermagem

CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE – Conselho Estadual de Educação

COFEN – Conselho Federal de Enfermagem

COREN – Conselho Regional de Enfermagem

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PESCD – Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente

PPGEd – Programa de Pós Graduação em Educação

PROFAE – Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Enfermagem

SOBEE – Sociedade Brasileira de Educação em Enfermagem

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA	24
1.1 - Contextualizando a formação nos cursos de graduação em enfermagem.....	25
1.2 - Um olhar para a docência de Enfermagem no Ensino Superior.	31
1.3 – A docência de enfermagem no Ensino Médio Profissionalizante	38
CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	43
2.1 – A trajetória da pesquisa: posicionando o objeto de estudo e delimitando os objetivos de pesquisa.....	44
2.2 – O Estado da Arte: significações e importância.....	47
2.3 – Definindo os descritores.....	49
2.4 – Percurso de busca e seleção das produções.....	51
2.5 – Mapeamento e movimento de elaboração das categorias.....	54
CAPÍTULO III – UM OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOCENTE DO ENFERMEIRO	58
3.1 Apresentação dos dados e análise referente à categoria: constituição docente a partir da formação para o exercício da docência no ensino técnico.....	63
3.2 Apresentação dos dados e análise referente a categoria: constituição docente a partir da formação para o exercício da docência no Ensino Superior.....	67
3.3 Apresentação dos dados e análise referente a categoria: Constituição docente do enfermeiro a partir da prática docente.....	80
RESULTADOS	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	93
ANEXO	102

INTRODUÇÃO

Optamos por introduzir esse estudo a partir da trajetória de formação do pesquisador, descrevendo a sua relação com o objeto de pesquisa.

As experiências aqui relatadas se referem àquelas vividas pelo autor dessa pesquisa. Elas tecem uma relação com os caminhos profissionais que culminaram no ser docente em enfermagem. Para tanto, ao serem relatadas, optou-se por utilizar o pronome da primeira pessoa do singular.

Nosso mundo se constitui a partir das palavras. Com essa frase, retomo a lembrança de estar sentado à mesa da casa de meus pais com uma mulher ao meu lado. Mulher esta que me impulsionava em um mergulho mais profundo na busca por palavras e saberes diversos.

Trata-se da minha maior heroína, minha mãe. Mulher guerreira que desde muito cedo fora privada dos estudos por seu pai, um homem tal qual a rosa, belo e “ofensivo”. Belo por suas pétalas que tipificam a busca laboral pelo sustento e manutenção de sua prole, ofensivo pelos muitos espinhos com o qual frequentemente ferira as pessoas que se aproximavam demais para admirar sua beleza.

Sua privação dos estudos não a impediu de conquistar tudo o que hoje tem a sua volta: família, amigos e pessoas que a fazem completa e se completam com e por meio dela.

Com a fragilidade de um cristal e a dureza de um metal, essa mulher adquiriu conhecimentos distintos da ciência, porém, não menos verdadeiros que tais saberes.

Aprendeu com a vida, maneiras de criar seus filhos, de presenteá-los com o que de melhor tinha em mãos. Eu fui uma dessas pessoas que recebera o maior dos presentes. Lembro-me de estar com ela ao meu lado em volta da mesa, me direcionando em sua sábia ignorância. Quase todos os dias, realizávamos as “tarefas para casa”¹. Mesmo sem saber o que e como me orientar, por ser analfabeta, minha mãe sempre me incentivou nos estudos.

Foi em meio a esse cenário que eu desenvolvi a vontade de viajar no mundo das letras e, uma a uma, comecei a compor meu próprio alfabeto. Quando me dei conta, havia despertado o desejo pelo conhecimento. Isso fora se tornando tão forte

¹ Exercícios para casa que eram passados pelos professores com o propósito de desenvolver o aluno nos temas trabalhados em sala de aula

que (re)ouço minha mãe dizer que mesmo em dias de toró, eu insistia para que ela me levasse à escola. Não me lembro desse fato, mas lembro do quanto eu gostava de chegar à escola em dias de muita chuva e ficar em uma sala cheia de livros e jogos educativos rodeados por poucas pessoas. Foram momentos marcantes e de grandes descobertas. Aqui se iniciava a trajetória escolar do pesquisador que vos fala.

Seguindo o meu percurso formativo, e imerso no universo escolar, chegou o momento da faculdade e junto com ela, a definição de qual curso escolher. Após estudar várias carreiras profissionais, participar de feiras de profissões, realizar vários testes vocacionais eu decido cursar enfermagem.

A enfermagem me daria condições de adentrar no mundo da saúde (algo que me chamava à atenção), e também me proporcionaria condições de me tornar um educador em saúde. Dentre as atribuições do enfermeiro, consta o papel de educador de saúde, tanto no âmbito hospitalar, quanto na educação formativa dos estudantes de enfermagem.

Na graduação em enfermagem, tive contato com poucas disciplinas que abordavam a temática docência. Acredito que por se tratar de um curso apenas de bacharelado, as temáticas da educação estavam fortemente voltadas para o educar, ensinar e promover o paciente no que diz respeito à educação em saúde e promoção do autocuidado.

Imediatamente após o término do último período letivo da faculdade, eu comecei a trabalhar como enfermeiro assistencial em um serviço de hemodiálise.² Dois meses após iniciar minha carreira profissional, comecei a lecionar em uma escola técnica da cidade de Sorocaba.

Como professor, pude sentir a concretização do que havia planejado. O cotidiano da sala de aula me despertou a busca por ferramentas, instrumentos e teorias que dessem conta de explicar a prática docente. Via-me mergulhado em um mundo de saberes específicos da docência e essa descoberta me levou ao entendimento de que havia chegado o momento de iniciar um percurso de busca por desvelar esses saberes.

Huberman (2000, p.39) relata essa expectativa de ingresso na docência, quando ressalta que:

² Método de filtração sanguínea por meio de uma máquina de hemodiálise. Esse método é empregado para pacientes que possuem insuficiência renal crônica, cujos rins perderam a função.

[...] o aspecto da descoberta, traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional.

Na sala de aula, eu tinha a oportunidade de transmitir, ensinar e instrumentalizar os alunos quanto à prática assistencial da enfermagem porém, passei a me questionar se essa prática seria o suficiente para dar conta do universo escolar. Esse fora o alicerce que sustentava minha busca pela formação acadêmica.

Após um ano do meu ingresso na docência, assumi a coordenação de curso dessa mesma escola técnica de enfermagem passando a ter contato com os bastidores escolares. Como coordenador, passei a questionar o processo formativo do enfermeiro que atua como professor de enfermagem e a motivação para a atuação na prática profissional docente. Nos processos seletivos que eu realizava para contratação de professor, durante as entrevistas, quando questionados sobre a motivação em ser professor de enfermagem, obtinha as mais variadas respostas, apontando para a falta de empregabilidade em hospitais e a possibilidade de obter um rendimento financeiro com a docência.

Finda-se um ciclo profissional nessa escola técnica quando ingresso na docência no Ensino Superior de enfermagem. Participei de um processo seletivo em uma Universidade privada de Sorocaba e comecei a lecionar a disciplina de Fisiologia Humana³.

Na universidade, intensificaram-se as minhas inquietações quanto à sustentação da minha prática docente quase que exclusivamente no ensinar a partir dos saberes específicos da enfermagem.

Motivado pelo interesse em me aprofundar em questões e saberes pedagógicos e docentes, ingressei no programa de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa sobre Formação de Professores e Práticas Educativas, entendendo que esse seria o local me oportunizaria discutir essas questões vinculadas à docência em enfermagem.

³ Ciência que tem por objetivo explicar os fatores físicos e químicos que são responsáveis pela origem, desenvolvimento e progressão da vida humana, explicando as características e os mecanismos específicos do corpo humano que fazem dele um ser vivo (Guyton, 2006)

Por ser os programas de pós graduação *Stricto Sensu*, o local oficial para formação de professores que atuam no Ensino Superior, conforme lê-se no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96:

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

passo a narrar minha experiência com a “capacitação pedagógica e docente” como pesquisador do programa de mestrado.

Aos programas de pós graduação embute-se a responsabilidade de formação de cientistas e professores para atuar no Ensino Superior no Brasil. Batomé e Kubo (2002) apontam que, esses programas devem apropriar-se do seu papel de formador no que diz respeito à processar o conhecimento científico trabalhado e torná-lo significativo para a sociedade.

Em particular, descrevo minha experiência na participação de uma disciplina intitulada Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD) junto ao Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de São Carlos em que, juntamente com minha orientadora, trabalhei a disciplina de Didática em uma turma de licenciatura em Ciências Biológicas.

A disciplina PESCD visa promover a aproximação do pós graduando com o ambiente de ensino universitário na intensão de melhor prepara-lo para atuar como docente no Ensino Superior. A partir desse pressuposto, discorro sobre a influência dessa disciplina na minha formação para a docência.

Como pouco sabia sobre o universo da Didática, trabalhar essa em sala de aula me despertava para a possibilidade de instrumentalizar-me na e para a docência. Minha expectativa inicial vai ao encontro do que descreve Pimenta (2014, p.47) quando relata que alunos dos cursos de licenciatura ao trabalhar esse tema como uma ferramenta de preparo para o exercício técnico da docência:

Essa didática instrumental impregna fortemente os cursos de licenciatura e passa mesmo a ser desejada pelos licenciandos, ansiosos por encontrar uma saída única – um método, uma técnica –

capaz de ensinar a toda e qualquer turma de estudantes, independentemente e suas condições objetivas e subjetivas de vida.

Ainda nessa expectativa, Pimenta (2014) reforça que alunos projetam na disciplina de Didática uma expectativa em adquirir as técnicas necessárias para o bem ensinar. De igual modo, projetei na realização desse estágio, uma ansiedade por desvelar as significações possíveis sobre o processo formativo do professor.

Para Libâneo (1994), a didática surge com a teoria pedagógica que orienta e media a ação educativa, fazendo uso de conteúdos de formação cultural e científica. A partir dessa fala, pode-se pensar que a didática ultrapassa as barreiras da instrumentalização para a prática docente e, passo a sentir e vivenciar isso ao iniciar o trabalho com essa disciplina.

A disciplina foi planejada junto com a minha orientadora, o que me oportunizou ser corresponsável sobre a maneira como as aulas seriam conduzidas e quais eram as expectativas a serem atingidas durante o semestre letivo. No planejamento, definimos os percursos e estratégias metodológicas que seriam trabalhadas e quais os retornos que objetivávamos atingir. Discutimos a proposta de trabalho com os alunos no primeiro dia de aula, proporcionando um momento favorável para possíveis adequações na proposta geral, tais como, temas e atividades a serem trabalhados, cronogramas de aulas, metodologias e métodos avaliativos que seriam utilizadas, etc.

Essa discussão me chamou a atenção porque, mesmo tendo uma ementa a ser seguida na disciplina de didática, o planejamento da disciplina junto aos alunos me fez questionar a maneira como eu trabalhava o programa das disciplinas nos curso de enfermagem, onde normalmente não se utilizava desse espaço para uma construção conjunta de propostas de trabalho com os alunos.

Em minha atuação como docente do Ensino Superior de enfermagem, observo certa aproximação com os dizeres de Pimenta (2014) onde descreve que, por meio de currículos formatados, ementas prontas e, às vezes, até planejamentos pré-determinados, eu e meus colegas docentes passamos a reproduzir mecanismos alienados de produção do conhecimento. A partir desse contraste, penso que surge uma possibilidade de se questionamento quanto ao papel da universidade na formação social, técnica e política dos alunos que frequentam seus cursos, de modo

que, dentro da sala de aula, pode-se oportunizar aos alunos o protagonismo do processo de formação.

Após a construção da proposta de trabalho com os alunos, as temáticas trabalhadas em sala de aula foram: Estrutura dos cursos de Licenciatura: “Planejamento e situações inusitadas em sala de aula”; “Interação professor aluno, autoridade e poder”; “Dificuldades de aprendizagem e estereótipos e rotulação dos alunos”; “Interdisciplinaridade”; “Condições de trabalho, desafios do cotidiano escolar, desprestígio, valorização e atratividade da carreira docente”; “Saberes da experiência docente”; “Limitações de infraestrutura nas escolas”; “O professor como mediador da aprendizagem”; “Função social da escola e a dinâmica na universidade”; “Aprendizagem contínua da profissão docente, domínio dos conteúdos e diferentes saberes”; “Conhecimento didático e pedagógico dos conteúdos”; “Aprendizagem significativa e instrumentos de avaliação”; “Conhecimentos prévios dos alunos e ritmos de aprendizagem”; “Mídia e educação, estratégias e recursos didáticos diversificados”; “Regras, horários, burocracia e políticas educacionais”; “O papel da gestão escolar na condução do processo educativo”; “Expectativas, nervosismo, ansiedade e frustrações”; “Motivação, respeito, desinteresse dos alunos e indisciplina”.

Olhando para o currículo trabalhado na disciplina de didática, observa-se que existe um empenho em aproximar os discentes com questões relacionadas à docência. A partir desses conteúdos, pude desmistificar algumas percepções pessoais referente à didática como sendo a disciplina que apenas me instrumentalizaria na docência.

A regência de algumas aulas foi uma experiência que me aproximou dos alunos e dos temas em didática. Nesse processo de regência, pude compreender que, tal qual descreve Pimenta (2014, p.48)

O ensino, fenômeno complexo, enquanto prática social realizada por seres humanos com seres humanos é modificado pela ação e reação desses sujeitos – professores e alunos – historicamente situados, que são por sua vez, modificados nesse processo.

Ao final das aulas, eram propostas algumas atividades aos alunos com o objetivo de desenvolver a temática trabalhada. As aulas seguintes eram iniciadas a partir da socialização das atividades realizadas, sempre pautadas nos textos de apoio. À essas atividades eram atribuídas uma pontuação a partir de considerações qualitativas empregadas na correção das mesmas. Junto com uma atividade síntese produzida ao final do semestre, compôs-se à média final da disciplina.

Ao final do semestre, realizamos o fechamento do período letivo com o balanço geral da disciplina. Deste fechamento, foi elaborada uma devolutiva aos alunos ressaltando os pontos fortes e as oportunidades de melhoria encontradas no desenvolver das atividades.

Por trabalhar com a docência na área da saúde e esta, ser desenvolvida de modo distinto dos cursos de licenciatura, não havia tido contato anterior com temáticas que me direcionassem a uma melhor apropriação de conhecimentos que trabalhassem questões que envolvem saberes docentes, instrumentalização da docência, contexto educacional Brasileiro, etc.

Em consonância com essa relação dos saberes docentes a partir do contato com uma prática que instrumentaliza a docência, Gatti (1992) levanta a discussão sobre a importância da articulação entre a teoria e a prática no processo formativo do professor, enfatizando que esse mergulho na prática produz significações da responsabilidade social e cultural. Uma vez que a formação profissional para a docência no nível superior em enfermagem acontece em programas *Stricto Sensu*, essa articulação teórico-prática pode se apresentar como uma das medidas utilizadas no preparo e capacitação docente do enfermeiro.

Nesse sentido, Freire (1996) defende que no processo de desenvolvimento docente, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, dizendo que é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a prática do amanhã.

Reunindo esse processo de ser docente do Ensino Superior de enfermagem e mestrando em educação, me deparo então com a necessidade de aprofundar meus estudos no que diz respeito à Constituição Docente do Enfermeiro. Dessa oportunidade, emerge o presente estudo considerando minhas inquietações frente ao contexto profissional no qual estou inserido, sendo professor de enfermagem e enfermeiro, vivenciando o “estar” e “ser” professor de enfermagem. Essa reflexão

surge em meio a questionamentos sobre os significados e o preparo pedagógico para o exercício da docência. A partir de minhas inquietações, pretendo provocar o leitor a mergulhar em tal reflexão, para tanto, intento confrontá-lo com algumas perguntas e questionamentos. As perguntas elencadas, normalmente no início de alguns capítulos, não foram elaboradas com a intenção de serem literalmente respondidas, antes, possuem o propósito de estimular o processo reflexivo do leitor a partir de um diálogo.

Ser professor no Ensino Superior de enfermagem me faz questionar o processo pelo qual, ao longo de sua carreira profissional, o enfermeiro passa a se apropriar do “ser” docente. Não é incomum tal profissional se apresentar aos colegas apenas como enfermeiro e não como professor. Isso ao menos é comum nas escolas técnicas onde lecionei e na universidade na qual estou inserido.

Exploro o pensamento de que a opção de se identificar como enfermeiro e não como professor possa estar relacionado com o processo formativo desse professor. Grande parte desses docentes provém de cursos de bacharelado em enfermagem e/ou possuem títulos de especialistas *Lato Sensu* que visa habilitar o aluno em uma área específica de conhecimento para a prática assistencial em saúde. Os docentes que atuam no Ensino Médio Profissionalizante de Enfermagem contam com formação pedagógica específica em licenciatura, o que será discutido posteriormente.

Diante desse cenário, essa pesquisa busca responder as seguintes questões: *“basta ser enfermeiro para ser professor de enfermagem?”*, *“existe uma relação de proximidade do enfermeiro com os saberes docentes e pedagógicos durante o exercício profissional da docência?”* e *“os enfermeiros possuem critérios elegíveis de formação docente durante a graduação de enfermagem ou nos cursos de formação docente?”*.

A problemática deste estudo pauta-se no seguinte objetivo geral:

- Compreender a Constituição Docente do Enfermeiro com base nas produções brasileiras.

E nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar a formação para a docência do Enfermeiro Professor que atua no Ensino Técnico;

- Analisar a formação para a docência do Enfermeiro Professor que atua no Ensino Superior;
- Aalisar e refletir sobre a prática docente do Enfermeiro Professor.

A estratégia metodológica do estudo é o da pesquisa do tipo Estado da Arte que possibilita segundo Romanowski (2006), uma visão geral do que vem sendo produzido sobre um determinado assunto.

Para além desta dissertação contemplar a narrativa de meu itinerário formativo, profissional e acadêmico, onde apresento justificativas pessoais e acadêmicas para pesquisar a temática, traz em sua estrutura esta **introdução** que revela os objetos, problemas, e percurso metodológico da pesquisa e três capítulos.

Assim, **o primeiro capítulo** – trata do referencial teórico da pesquisa, do contexto de formação nos cursos de graduação em enfermagem, da docência em Enfermagem no Ensino Superior e no Ensino Médio Profissionalizante a partir das contribuições de: Masetto (2002), Santos (2003), Zabalza (2004), Valente (2005), Pimenta (2011, 2014), Pimenta e Anastasiou (2004) e Silva (2011).

O **segundo capítulo** descreve o itinerário da pesquisa, posicionando o objeto de estudo e objetivos diante da estratégia metodológica. Apresenta os fundamentos do estudo do tipo Estado da Arte a partir das contribuições de: Ferreira (2002), Romanowski (2006) e Pillão (2009), assim como o percurso de mapeamento das pesquisas e tratamento dos dados.

O **terceiro capítulo** trata da análise propriamente dita, na perspectiva de tecer olhares sobre a constituição do docente enfermeiro a partir da formação para o exercício da docência no Ensino Técnico e no Ensino Superior, assim como a partir da prática do enfermeiro professor.

Os **resultados** nos fornece um panorama reflexivo sobre a constituição docente do enfermeiro a partir da formação e da prática docente.

Nas **considerações finais** são apresentados momentos e aprendizagens constituídos no percurso da pesquisa, as limitações e dificuldades que encontramos no processo de investigação, os principais resultados obtidos com este estudo e as contribuições para o campo da formação docente, para este pesquisador e para a ressignificação dos olhares sobre a temática.

O texto que segue, contará com uma estrutura que viabilizará o entendimento da Constituição Docente do Enfermeiro a partir de sua formação profissional e da sua prática. No que diz respeito à formação, serão analisadas as características formativas para a atuação docente nos cursos técnicos, ou seja, no Ensino Médio Profissionalizante de Enfermagem e as nuances de formação dos docentes que atuam no Ensino Superior de Enfermagem. Considerando que a prática profissional do enfermeiro contribui com e para a constituição docente, foi elaborada uma discussão a partir da prática assistencial e docente.

Essa discussão é motivada pela reflexão sobre a expansão dos cursos de enfermagem no país que, segundo Magalhães et al (2014), se deu a partir de 1997. Vale ressaltar que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, as IES tiveram maior autonomia para planejar seu currículo de acordo com as necessidades local e institucional. Esse pode ser um dos fatores impulsionadores da expansão no número de universidades no país. (SILVA, 2011).

A reestruturação da LDB proporcionou a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Enfermagem que descreve a formação do enfermeiro com perfil generalista, crítico, reflexivo, sendo qualificado para o exercício da enfermagem embasado no rigor científico e intelectual, pautado em princípios éticos. Ainda nessas Diretrizes, destaca-se que para atuar na Educação Básica e no Ensino Profissionalizante em Enfermagem, o enfermeiro deve possuir curso de licenciatura.

A esse respeito, as IES não tinham a obrigação de inserir a formação pedagógica em seu currículo.

Pode-se entender que a partir desse contexto ocorreu um favorecimento do aumento do número de Instituições de Ensino Superior (IES). Segundo Peres (2006), esse aumento ocorreu, sobretudo, nas instituições privadas. Outro fator associados à essa expansão se dá em 2001, segundo Zanchet e Feldkercher (2016) através do investimento do governo federal mediante o Plano Nacional de Educação. Tal plano contemplava um impulso de melhores índices no conhecimento e desenvolvimento do país.

Como consequência desse cenário, ocorreu um aumento da oferta para o ingresso na carreira docente. Desse modo, enfermeiros provindos de cursos de bacharéis de enfermagem com titulação mínima *Lato Sensu*, ingressaram na

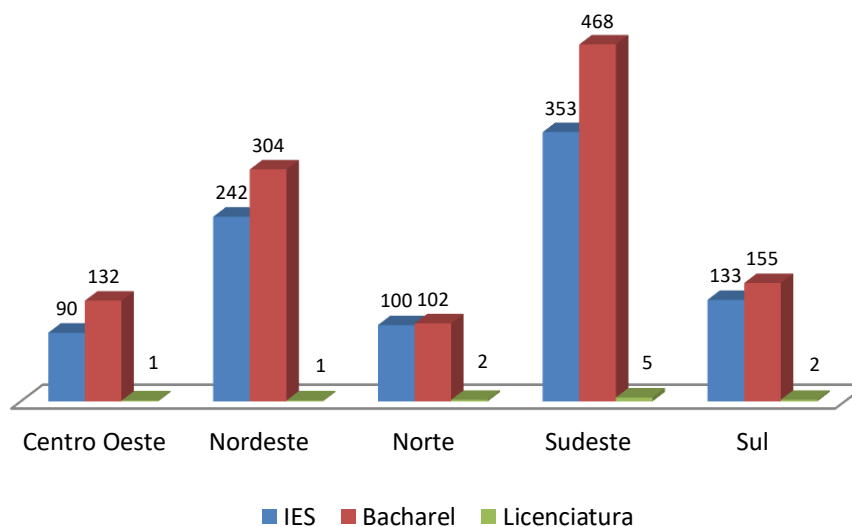
carreira acadêmica. Embora cresçam estudos que reforcem a leitura sobre esse cenário, enquanto professor e enfermeiro, observo essa crescente oportunidade de carreira docente no Ensino Superior.

Nesta perspectiva, vale destacar que a formação do enfermeiro possui fortes eixos ligados ao preparo para a atuação em situações de intervenção de saúde, tais como prevenção, promoção e recuperação em saúde. A formação pedagógica do discente pode ser obtida de modo complementar, em cursos de pós graduação voltados para a docência. Observo, portanto, que alguns professores, assim como eu, tiveram pouco contato com disciplinas do campo da licenciatura, o que pode favorecer a compreensão equivocada de que para o exercício da docência basta ter, no mínimo, o domínio dos eixos de formação específica do enfermeiro.

A partir desse cenário onde o enfermeiro bacharel e especialista em uma determinada área de conhecimento pode ingressar na docência, realizamos um levantamento dos cursos de enfermagem no Brasil com o propósito de identificar a oferta de cursos de bacharelado e licenciatura em enfermagem.

A partir deste levantamento realizado com base nos dados do portal e-MEC (2017), pode-se identificar que existe uma prevalência da oferta de cursos de bacharelado em relação aos cursos de licenciatura. A Imagem apresenta a distribuição de cursos por região do Brasil.

Figura 1 - Distribuição dos Cursos de Enfermagem por Região



Fonte: Portal e-MEC. Ministério da Educação. Brasil, 2017.

Foram identificadas 918 IES que oferecem os cursos de enfermagem. O total de cursos de bacharelado oferecido no país é de 1161 e de licenciatura é de 11.

Observamos que o número de cursos no gráfico está representado em maior quantidade que as IES e isso se dá pelo fato de algumas universidades possuírem mais que um campus. Destaca-se uma maior concentração de IES e cursos de enfermagem na Região Sudeste.

Segundo o portal e-MEC, no Brasil, estão registrados apenas 11 cursos de licenciatura em enfermagem, o que nos possibilita a compreensão de que o enfermeiro pode adentrar na docência do Ensino Superior de enfermagem a partir da sua formação acadêmica de bacharelado, formação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. O que chama atenção nesse aspecto é o fato de que mesmo com a possibilidade de distanciamento da formação pedagógica, o enfermeiro pode atuar no campo da docência.

Nessa direção, procuramos refletir por meio dessa pesquisa sobre a Constituição Docente do Enfermeiro Professor.

Olhar para a Constituição Docente do Enfermeiro nos possibilita compreender a dimensão do cuidar representado por aqueles que em sala de aula, perpetuam a excelência na arte de assistir o ser humano através do processo saúde-doença. Se preocupar com a constituição desse modo, torna-se relevante porquanto um professor definitivamente constituído carrega consigo o dever e o prazer de formar para o cuidado, a missão de cuidar e formar quem cuida. Quem são os beneficiários desse processo? Eu e você, que ensinando ou recebendo os cuidados que um dia fora ensinado aos que nos cuidam em nossa fragilidade de saúde, nos tornamos pessoas direta ou indiretamente envolvidas e beneficiadas pelos protagonistas dessa história, a história do ensinar e do cuidar.

A partir desse entendimento, é que este trabalho foi estruturado de modo que o leitor possa compreender as dimensões de Constituição Docente do Enfermeiro, partindo de um olhar sobre a formação e prática docente.

CAPÍTULO I

PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA

A ação de ensinar é a especificidade do ser professor. Fazer com que outros aprendam e se apropriem dos saberes. Essa especificidade coexiste a partir da convivência com a estrutura da academia e de seus pares e, consolida-se a partir da prática profissional docente. (ROLDÃO, 2007)

A ação de ensinar está fortemente enraizada com a formação do professor, seja por meio da formação inicial ou continuada. A partir desse pressuposto, estrutura-se esse capítulo, dispondo a discorrer teoricamente sobre as nuances que envolvem a formação do enfermeiro e do Enfermeiro Professor.

Olhar para o contexto de formação do enfermeiro será o nosso primeiro passo para o entendimento de questões envolvidas com a constituição docente. Neste primeiro capítulo apresentaremos esse universo de formação, enfocando os aspectos legais e pedagógicos que envolvem o ensino de enfermagem nos cursos de graduação.

Partindo deste cenário, apresentamos as dimensões de formação no que diz respeito a um breve histórico evolutivo do ensino de enfermagem, desvelando o que podemos chamar de evolução do ensino da arte de assistir ao ser humano.

Passaremos posteriormente a contextualizar a formação nos cursos de bacharelado e licenciatura em enfermagem. A partir da discussão baseada na LDB evidenciaremos o que se espera de ambos os cursos. Nesse momento levaremos o leitor ao início de uma reflexão sobre a atuação profissional dos profissionais egressos de tais cursos, pensando na formação do enfermeiro para a atuação na assistência à saúde e para o ensino da enfermagem nas escolas técnicas e universidades.

Vale ressaltar que imerso nesse universo formativo, será tecida uma discussão a partir do universo do Ensino Superior na perspectiva de PIMENTA (2001), ZABALZA (2004) e PIMENTA e ANASTASIOU (2014).

Por fim, trataremos do exercício da docência no Ensino Médio Profissionalizante de enfermagem.

1.1 – Contextualizando a formação nos cursos de graduação em enfermagem

Segundo Santos (2003) e Galleguillos e Oliveira (2001), a formação em enfermagem no Brasil se iniciou a partir do Decreto n.º 791, de 27 de setembro de 1890 cujo objetivo, era formar profissionais de enfermagem para trabalhar nos hospícios e hospitais civis e militares. Essa formação era baseada no modelo francês e se iniciou a partir da saída das irmãs de caridade do Hospital Nacional dos Alienados.

E enfermagem moderna surgiu como profissão no Brasil por volta da década de 20 sob influência norte-americana. A primeira Escola de Enfermagem Brasileira que representa esse período é a Escola Ana Nery, vinculada à Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, que em seus primórdios, apresentava um currículo voltado ao auxílio da prática médico. (GALLEGUILLLOS e OLIVEIRA, 2001)

Para Rizzotto (2001), os programas iniciais da Escola Ana Nery, também conhecida como Escola Padrão, apresentam em seus primórdios, uma proposta formativa baseada no modelo biomédico⁴ e voltado ao corpo individual.

Em 12 de agosto de 1926 foi fundada a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), sob o nome de Associação Nacional de Enfermeiras Diplomadas, cuja divisão de educação passou a se preocupar com o currículo e a determinar o regime escolar dos cursos, originando a Lei n.º 775/49 que passou a regulamentar o ensino de enfermagem onde classifica a formação a partir de dois cursos ordinários, o curso de enfermagem e o curso de auxiliar de enfermagem. (GALLEGUILLLOS e OLIVEIRA, 2001).

Ainda de acordo com Galleguillos e Oliveira (2001), o currículo do curso de enfermagem passou por várias reformulações dentro de perspectivas sociais e demanda profissional ao longo da história. Mas foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que surgiram novas responsabilidades para as Instituições de Ensino Superior (IES), professores, alunos e sociedade. Este fato viabilizou a oferta da formação de diferentes perfis profissionais, mediante a liberdade das instituições para definir partes consideráveis de seus currículos.

⁴ Formação centrada no polo indivíduo/doença/cura e na assistência hospitalar (Ito, 2006)

A LDB, no inciso II do art. 43, estabelece que dentre as finalidades da educação superior esteja a de *formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua.* (BRASIL, 1996).

A partir da regulamentação da LDB, estabeleceram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) com os requisitos de funcionamento de todos os cursos de graduação e, tendo como premissa, conduzir intencionalmente as IES à caminhos onde se assume uma proposição filosófica para gerir recursos curriculares. (RIBEIRO, 2005)

Segundo Santana, *et al* (2005), um dos objetivos da DCN é proporcionar maior autonomia às IES, o que lhe confere maior liberdade no planejamento do currículo de seus cursos, podendo direcionar a implantação e implementação do seu Projeto Político Pedagógico baseado em seu contexto social, político e cultural.

Em 7 de dezembro de 2001, com a homologação da Resolução 03 de 07/11/2001, definiram-se os critérios de funcionamento dos cursos de graduação em enfermagem, mediante as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Nesse sentido, os cursos de graduação em enfermagem passaram a se estruturar de modo a atender às necessidades de prevenção, promoção e reabilitação de saúde do indivíduo, populações e comunidades, observando-se uma ruptura com o paradigma de ensino baseado no modelo biomédico.

Na perspectiva das DCNs do Curso de Graduação em Enfermagem destaca-se que a articulação entre a educação superior e a saúde deve objetivar a formação geral e específica do enfermeiro com ênfase nos seguintes conteúdos: “Promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, indicando as competências comuns gerais para esse perfil de formação contemporânea dentro de referências nacionais e internacionais de qualidade.” (BRASIL, 2001).

Desse modo as Diretrizes se inclinam, segundo Santos (2003), para a formação do enfermeiro correspondente com um perfil generalista, humano, crítico e reflexivo, tendo princípios científicos como o grande articulador responsável por essa caracterização do perfil dos egressos de enfermagem.

A partir desse princípio, os cursos de graduação em enfermagem se estruturam de modo a dar conta de formar profissionais articulados a partir do

desenvolvimento de competências técnico-científicas, ético-políticas e sócio-educativas, direcionando a compreensão por parte dos docentes de enfermagem, sobre a necessidade de conduzirem suas práticas profissionais voltadas para a formação a partir da ruptura da valorização única do modelo biomédico, onde se predominava um ensinar que valorizava de sobremodo o tecnicismo assistencial e, acabava por desvalorizar aspectos outros do ensinar em enfermagem.

Percebe-se, portanto que os docentes de enfermagem precisam perpassar pela dimensão do ensinar baseado em princípios técnicos e diretivos da ciência da enfermagem. Dessa percepção, surge o entendimento da necessidade de contato do professor com os saberes docentes e pedagógicos que deem conta ou ao menos impulsionem os professores de enfermagem a fundamentarem sua prática docente a partir de conceitos e dimensões históricas, políticas e sociais.

Cabe ressaltar aqui que se tem uma oportunidade de trabalhar aspectos relacionados com o saber fazer docente do enfermeiro ainda durante o seu percurso formativo nos cursos de graduação.

Chama-se atenção para o fato de que desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996, os currículos de graduação se tornaram mais flexíveis, embutindo novas responsabilidades às IES. Dessa maneira, fica a critério da IES oferecer ou não cursos superiores de licenciatura em enfermagem, o que habilitaria o egresso ao exercício da docência em escola de nível médio profissionalizante, ou seja, no Ensino Técnico de enfermagem. (FERNANDES, 2013).

Com base neste contexto de flexibilidade curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, descrevem o perfil do formando egresso/profissional:

Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psico-sociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano.

Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e Educação Profissional em Enfermagem. (BRASIL, 2001)

De acordo com Chrizostimo e Brandão (2015), a formação do enfermeiro está voltada para duas grandes áreas: a educação e a saúde.

Nesta perspectiva, observa-se que os cursos superiores de enfermagem podem habilitar o aluno como bacharel e/ou licenciado, para atuar tanto na assistência hospitalar, como na educação, considerando as dimensões de atuação já mencionadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Hoje se observa uma predominância de cursos com formação em bacharelado em território nacional.

Bagnato (2007) relata que ao final da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em Enfermagem, a discussão sobre a proposta de incorporação de disciplinas pedagógicas nos cursos de graduação havia sido excluída. Portanto, a formação do aluno para atuar como docente em instituições de ensino é uma questão não resolvida, ficando a sua articulação a critério da IES.

O enfermeiro bacharel que deseja lecionar pode recorrer a cursos de pós-graduação *Lato Sensu* de modo que, com o título de especialista possa atuar como docente em enfermagem nos cursos profissionalizantes de nível médio. Para atuar no Ensino Superior, entende-se que o espaço oficial são os programas de *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado), assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conforme citam Pimenta e Anastasiou (2010, p.153):

As diretrizes contidas na Lei nº 5.540/68, referentes ao Ensino Superior, em vigor durante todo o período do governo da ditadura militar, vigoraram até 1996, quando após inúmeras discussões, foi votada em 20 de Dezembro a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de número 9394/96. Nela a docência no Ensino Superior será preparada (e não formada) preferencialmente nos programas de pós graduação *Stricto Sensu*.

Contrapondo o modelo de ensino de enfermagem em cursos de bacharelado onde existe uma predominância de discussão de conhecimentos específicos inerentes à profissão, Pimenta (2014, p. 71) descreve sobre a necessidade de

trabalho frente aos diversos saberes necessários durante o processo formativo do professor:

[...] nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que diz do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida).

Os saberes docentes se relacionam com questões subjetivas e qualitativas envolvidas no processo de caracterização do trabalho docente. Para Pimenta (2014), essa descrição rompe com o pensamento de que os saberes são ferramentas de instrumentalização técnica, equiparando-os como competência profissional.

Tardif (2007) discute os saberes docentes sobre o modo como se apresentam e como os professores podem aprimorá-los, levando à reflexão das influências desses saberes nas dimensões de ensino, na prática dos docentes e na formação de seus futuros pares.

Mesmo tendo uma formação multifacetada, o enfermeiro bacharel que atua na docência do Ensino Superior de enfermagem pode ter a compreensão de que a instrumentalização do aluno para o cuidar e o gerir em serviços de saúde, seja a ferramenta necessária e exclusiva para fundamentar sua prática docente.

Nesse sentido, Pimenta (2002) apontando que no Ensino Superior, quando questionados sobre como se identificam profissionalmente, é possível que esses docentes se apresentem como enfermeiros e não como professor universitário. Isso pode estar relacionado com o pensamento de que para ser professor no Ensino Superior, basta ter o domínio de uma área específica e técnica, ficando a formação pedagógica para um segundo momento.

A prática docente, conforme apontada por Tardif (2007) não se reduz a um processo de transmissão de conhecimentos já constituídos, ao contrário, se relaciona com saberes plurais provindos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e da experiência profissional docente.

Os docentes de enfermagem da educação profissional e do Ensino Superior assumem grandes responsabilidades em formar profissionais para atuação na assistência à saúde. Cabe aqui ressaltar que se espera que esses docentes reflitam sobre suas práticas de modo a buscar atender as expectativas e superar os desafios do mundo moderno. (OLIVEIRA e SILVA, 2012).

Já a educação em enfermagem, segundo Bagnato e Rodrigues (2007) conta com um grande desafio de manter, a partir das Diretrizes Curriculares, a possibilidade e busca de formação baseadas nos problemas de saúde da população brasileira , não descartando a integralidade das ações de saúde.

1.2 - Um olhar para a docência de Enfermagem no Ensino Superior

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 52, conceitua a universidade como:

(...) instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

Com base no conceito de universidade, esse subcapítulo se propõe a examinar alguns dos aspectos relacionados à prática docente, no que diz respeito à formação do professor universitário. A perspectiva utilizada para a discussão é a partir do preparo docente no que diz respeito à sua formação pedagógica (do ponto de vista do constituir-se professor, dispondo-se da reflexão sobre os saberes docentes), bem como da formação específica, voltada para a própria área de conhecimento.

A partir das mudanças no Ensino Superior no Brasil, iniciada com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais, segundo Rodrigues e Sobrinho (2008) a formação e atuação docente vem sendo pauta de discussões no meio científico.

Humerez e Jankeviciuss (2015) ao apresentarem os dados documentais de evolução das categorias profissionais de saúde de nível superior, identificam um aumento importante no curso de enfermagem na década de 2001 à 2011. Em 2001, no Brasil a quantidade de cursos de enfermagem em escola pública era de 72 em comparação aos 135 cursos em escolas particulares. Em 2011 as escolas públicas passaram de 72 para 160, e de 135 para 663 em escolas particulares. Essa expansão do número de cursos representa um crescimento de 398% em uma década. Esse crescimento deu-se após a criação das DCNs.

Em concordância, Pimenta (2014), já salientava que com a expansão dos cursos de graduação, observa-se uma crescente preocupação com a formação e desenvolvimento profissional dos professores que atuam no nível superior. Humerez

e Jankeviciuss (2015), visando compreender a evolução histórica do Ensino Superior no Brasil, destacam um predomínio crescente de instituições privadas.

Esta expansão dos cursos de enfermagem está imersa em contexto político. Primariamente, o aumento das IES que oferecem o curso de enfermagem se deu a fim de contensão das epidemias e atualmente, se dá ao fato de que o acesso universal da população aos serviços de saúde tem demandado uma necessidade de maior formação de enfermeiros. Para MAGALHÃES, et al (2014) essa expansão favoreceu o fortalecimento da organização da categoria profissional, no sentido de repensar a profissionalidade do enfermeiro assistencial e docente.

A esse expressivo crescimento numérico das IES, obteve-se um conseqüente aumento da empregabilidade não associados, como diz Pimenta (2014) a processos formais de profissionalização, uma vez que as exigências de contratação para a docência em algumas universidades privadas baseiam-se apenas no requisito de formação em uma área específica.

Rodrigues e Sobrinho (2006) acrescentam que é possível observar que nas universidades brasileiras, bacharéis exercem a prática do ensino, mesmo sem ter qualquer formação pedagógica. Nesse sentido, sugerem programas de educação continuada que deem conta de formar esse profissional para a docência.

Leonelo, Neto e Oliveira (2011, p 1), ao refletirem sobre esse contexto descrevem:

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

Nesse contexto, entende-se que para o atendimento da demanda de crescimento da oferta de cursos superiores de enfermagem, muitos enfermeiros adentraram na docência. Vale a reflexão interrogativa do processo de formação

pedagógica desse enfermeiro. TARDIF (2007, p. 230) contribui nesse sentido quando reflete que:

[...] um professor [...] não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais [...] é um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.

Na docência no Ensino Superior privado, segundo Magalhães et al (2014), após uma expansão dos cursos de enfermagem, observa-se um viés promissor para atuação do enfermeiro com título de especialista, mediante um requerimento de formação mínima de bacharelado ou *Lato Sensu*. Sendo assim, mesmo com possíveis distanciamentos de uma estrutura curricular de formação de professores que aproximem os enfermeiros em formação dos saberes docentes e pedagógicos, surge a possibilidade de ingresso na carreira docente depois de formados.

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

Observa-se naturalmente uma fragilidade na articulação com os conhecimentos teóricos e epistemológicos que discutam o processo ensino-aprendizagem por parte de alguns professores. Desse modo, os conhecimentos específicos do ensinar são menos considerados durante o processo formativo. Esse contexto pode estar relacionado à formação inicial em cursos de bacharelado estarem voltadas com maior intensidade para uma determinada área de conhecimento. (OLIVEIRA, 2012)

Nessa perspectiva, a compreensão dessas dimensões por parte do Enfermeiro Professor que atua no Ensino Superior se faz necessário para a superação dos obstáculos didáticos e a execução de uma docência comprometida com o bem ensinar.

Segundo Oliveira e Silva (2012), os docentes que atuam no Ensino Superior precisam ter a percepção da necessidade de ensinar a partir de constantes

ressignificações que permitam articular os saberes a partir de uma prática, questionadora, crítica e reflexiva. A partir desse princípio sugerem uma sólida formação pedagógica desses profissionais.

Tomando como base a formação docente generalista e específica do professor universitário, Zabalza (2004, p.153) vincula a formação generalista como uma área de formação comum ao conjunto de professores, independente da sua disciplina ou área específica de atuação dentro da universidade, e descreve alguns aspectos relacionados a essa questão:

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

No campo da educação, as oportunidades de atuação profissional do professor de enfermagem estão na docência em Ensino Técnico profissionalizante (formação de nível médio, também conhecido como Ensino Técnico de enfermagem) e a docência no Ensino Superior de enfermagem. A atuação do enfermeiro nos cursos de nível médio será discutida no próximo subcapítulo.

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

O curso superior de enfermagem com formação para o bacharelado está fortemente envolvido com conhecimentos técnicos assistenciais e de saúde. As disciplinas são organizadas de modo a oportunizar uma sistematização do conhecimento nas diversas especificidades dentro da temática enfermagem. Partindo desse pressuposto, Batista (2005) chama a atenção para o fato de alguns

docentes de enfermagem acreditar que a reprodução teórica de situações profissionais vividas pelo enfermeiro/professor enquanto sua prática assistencial/hospitalar torna-se suficiente para a formação e capacitação dos alunos nos cursos superiores de enfermagem. Desse modo, tem-se a compreensão de um professor que possui experiências profissionais dentro da enfermagem, consegue atingir bons resultados em sala de aula.

A tríade de saberes descrita por Masetto (2012) (domínio de conhecimento específico, pedagógico e de aspectos ligados ao exercício da dimensão política) podem de modo mais seguro, auxiliar no processo de desenvolvimento profissional do docente de enfermagem.

A esse respeito, Gomes e Casagrande (2002) entendem que:

Educar pessoas do modo como o mundo precisa hoje, demonstra a necessidade de um ensino voltado à liberdade e à autonomia, e não ao conformismo, como está explícito na “cultura reflexiva”, que representa uma nova postura do docente frente à escola, face às situações educativas.

Quanto à ausência de uma apropriação de saberes docentes por parte do professor que está em processo de formação, Cunha (2006) chama a atenção para o fato de que os professores ensinam baseando-se em suas experiências como aluno, inspirados pelos professores com os quais tiveram contato. Isso ocorre por meio de um espelhamento em seus professores de sucesso, em professores que de algum modo ficaram registrados na memória de formação desse aluno/professor.

Nessa direção, Pimenta e Almeida (2011, p.81), discutem sobre o espelhamento como sendo o que promove inicialmente o desenvolvimento do professor, sendo que essa construção do ser docente se dá de modo contínuo. A respeito do desenvolver da prática docente descrevem que:

No contexto da Universidade, a competência docente é um processo que vai sendo construído individualmente, por tentativas e erros, tendo como base os modelos de professor já observados ao longo da própria formação na Educação Básica e Superior.

O ingresso na docência bem como em qualquer área do saber profissional se dá mediante algumas motivações. Dentre as motivações que permeiam o ingresso do profissional na carreira docente, Braga (2013), observa que os docentes de enfermagem são bacharéis de uma área técnica que migram para a docência apenas com sua experiência assistencial em serviços de saúde motivados por acreditarem em seu trabalho e na crença e que a enfermagem pode mudar a realidade de saúde do país.

Para Guareschi (2015), as principais motivações para o ingresso do enfermeiro na docência são aquelas relacionadas à familiares e ao próprio contato com a academia, além da experiência profissional.

Ainda a esse respeito, o autor retrata que a procura pela docência pode estar embasada na oportunidade de trabalho, no convite por outro professor, no convite da instituição de ensino, que procura alguém que seja especialista em uma determinada área do conhecimento, por identificação do enfermeiro com a docência. Ainda dentre os motivos que levam o enfermeiro a ingressar na carreira docente, encontra-se o fato do enfermeiro acreditar no que está ensinando, de provocar o desenvolvimento de autonomia das pessoas, ensinar e compartilhar conhecimentos, ampliação do universo profissional, oportunidade de trabalho, complementação de renda, flexibilidade de horário e a intensão em mudar a prática profissional através de uma assistência de enfermagem mais humanizada.

Repensando a importância e a necessidade de contato direto do professor com questões específicas da docência durante seu processo formativo, como por exemplo, os saberes docentes e pedagógicos, Paulo, Santiago e Amaral (2013), ao analisarem as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura em Matemática, Química e Pedagogia, descrevem o núcleo de ideias que apontem o perfil esperado dos licenciados. Dentre eles, destacam-se o conhecimento das tecnologias de ensino, ferramentas de ensino e a compreensão da pesquisa educacional como meio de atuação na construção de conhecimentos pedagógicos e científicos. Assumindo essa ótica, pode-se refletir que os cursos de enfermagem, em sua maioria, não possuem o foco pedagógico e educacional em sua grade curricular.

Zabalza (2004) ressalta que a docência requer um conjunto específico de conhecimentos que auxiliem na tomada de consciência de que esses conhecimentos

são necessários para o seu adequado exercício. O distanciamento dos conhecimentos específicos da profissão implica numa certa fragilidade na formação docente.

Com um currículo frágil no que diz respeito ao desenvolvimento de temáticas pedagógicas, a profissionalidade docente passa para segundo plano, podendo o enfermeiro contar com a própria prática docente para se empoderar de saberes da experiência como uma das possibilidades de constituição. Vale ressaltar que os saberes da prática isoladamente não se apresentam como caminho apropriado e definitivo de desenvolvimento e constituição docente, contudo, a própria prática pedagógica se apresenta como um dos espaços para a construção da identidade docente do professor. Pimenta (2014) aponta que esse espaço é construído durante o exercício profissional onde, por meio de processos reflexivos do ensino de saberes específicos, o professor passa a repensar em si e no cumprimento do seu papel social. A esse processo, chama-se a atenção para o conceito de desenvolvimento profissional apresentar-se mais adequado do que o conceito de formação profissional para a docência.

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

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

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

1.3 – A docência de enfermagem no Ensino Médio Profissionalizante

Esclarecemos ao iniciar esse subcapítulo que utilizaremos o termo Ensino Técnico para nos referirmos ao Ensino Médio Profissionalizante.

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

Para Silva (2011), na década de 1990, os enfermeiros docentes de cursos técnicos de enfermagem eram muitas vezes admitidos como recém-formados em cursos de bacharelado, com formação específica dentro de programas de pós-graduação *Lato Sensu* ou originária da prática assistencial na sua área de atuação hospitalar.

Para Ebisui (2004) as motivações dos enfermeiros para o ingresso na docência, analisando em especial o Ensino Técnico em enfermagem, se referem ao gosto, vontade e prazer em ensinar, ao desenvolvimento profissional e pessoal, incentivo, oportunidade e disponibilidade, melhorar e contribuir para o Ensino Técnico de enfermagem além do acréscimo de renda e emprego.

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

Aliado à expansão dos cursos superiores de enfermagem em território nacional, surge no ano de 2000 o Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Enfermagem – PROFAE, com a proposta de contribuir para o desenvolvimento de recursos humanos para o Sistema Único de Saúde – SUS. O programa também ofereceu o curso de Especialização em Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área da Saúde: Enfermagem, passando a desenvolver competências docentes nos professores que já estavam inseridos na educação de nível médio de enfermagem. (VALENTE, 2005)

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

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

Desse modo, o professor desenvolverá o saber pedagógico, que contribui com a fundamentação de suas ações enquanto docente. (DROUIM, 1995)

Segundo Valente (2005), os enfermeiros que atuam como docentes no Ensino Técnico de enfermagem apontam uma necessidade de formação contínua como uma medida que possibilite a constante atualização frente às mudanças que correm na educação.

A LDB esclarece no seu artigo 36-B que a educação profissional poderá ser desenvolvida juntamente com o ensino médio ou subsequente a esse. Ambas as modalidades possibilitam a obtenção de certificado de qualificação para o trabalho.

O Desenvolvimento desses cursos deve condizer com o propósito de conduzir o aluno à formação técnica de nível médio. Desse modo, a LDB nos auxilia na compreensão de que se trata de uma formação voltada ao preparo e capacitação de seus alunos para a atuação profissional dirigida às especificidades do mercado de trabalho.

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

Na enfermagem, a formação técnica não se exime de tal proposta e tendência. Segundo o Conselho Federal de Enfermagem, em seu último senso divulgado através do portal “Enfermagem em Números”⁵, temos no Brasil uma quantitativo de 1.087.167 profissionais técnicos de enfermagem (dados extraídos do portal COFEN em agosto de 2017). Entendendo que todos esses profissionais passaram pela formação profissional, podemos refletir sobre a formação docente dos enfermeiros que atuam como professores no Ensino Técnico de enfermagem.

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

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

Segundo Silva (2011) e como discutido anteriormente, o aumento do número de IES e da quantidade de cursos de graduação em enfermagem, o enfermeiro egresso que não ingressa na atuação profissional em serviços de saúde, podem atuar na formação profissionalizante.

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

A partir desse pressuposto, a Sociedade Brasileira de Educação em Enfermagem (SOBEE) mostrou-se preocupada com a falta de habilitação específica para a docência dos enfermeiros. Isso provavelmente, conforme relata Silva (2011) poderia interferir na qualidade de formação de nível médio. Dessa maneira, em 25 de julho de 2005, a SOBEE propõe para o Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo as Diretrizes para Formar a Educação de Nível Técnico no Sistema de Ensino de São Paulo. Dessa solicitação, emerge a portaria (COREN-

⁵ Site do Conselho Federal de Enfermagem (www.cofen.org.br) onde são divulgados dados estatísticos do quantitativo de profissionais técnicos de enfermagem por região.

SP/DIR/26/2007), estabelecendo restrições para a atuação profissional do docente na formação técnica de enfermagem.

A partir desse percurso diretivo, para atuar como docente nos cursos de formação profissional técnica na enfermagem faz-se necessário a comprovação da capacitação pedagógica, podendo ser graduado em enfermagem e licenciado (com licenciatura plena ou programa especial de formação pedagógica). Outra possibilidade de formação pedagógica advém de programas de pós-graduação em cursos de especialização destinados a formação docente.

Na busca por esse preparo de formação pedagógica, faz-se necessário considerar e destacar as Referências Curriculares Nacionais da Educação de Nível Técnico. Essas referências subsidiam as propostas pedagógicas curriculares de formação, tomando como premissa de transformar o cenário da educação profissional brasileira, direcionando a formação de currículos que façam uso de disciplinas problematizadoras, estimulando o aluno a busca a continuidade do aprendizado contínuo.

É necessário que os cursos objetivem promover em seus alunos a compreensão totalitária do processo de trabalho em saúde, considerando questões éticas, desenvolvendo autonomia e iniciativa sob a ótica da legislação do exercício profissional. Desse modo, Silva (2011) ainda intensifica a necessidade de uma capacitação docente que dê conta de formar o professor para a articulação dessas premissas no processo de ensino aprendizagem, ou seja:

Busca-se, portanto, por meio da formação de novos profissionais, transformarem o atual paradigma centrado na alta tecnologia e na intervenção do agrado já estabelecido, como também, viabilizar o cuidado de enfermagem como um direito de cidadania fundamentado num profundo respeito humano para lidar com as pessoas. (Brasil, 2000)

Em meio a esse cenário, emerge o olhar para a Constituição Docente do Enfermeiro Professor onde, por meio da formação inicial ou continuada, estabelece sua relação com os saberes e com a prática docente.

Os pressupostos discutidos nesse referencial teórico nos leva a compreensão de que o exercício da docência em enfermagem está fortemente ligado à questões

de formação, seja na formação inicial em cursos de graduação ou na formação para o Ensino Superior e Ensino Médio Profissionalizante. Essa formação perpassa por perspectivas sociais e diretivas que discutem o preparo e a atuação do enfermeiro professor no seu exercício docente.

A partir desse contexto, passaremos a descrever o percurso metodológico que adotamos para discutir a constituição docente do enfermeiro a partir de produções brasileiras.

CAPÍTULO II

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo se propõe a apresentar o percurso metodológico no qual intencionamos trilhar nesse trabalho.

Inicialmente, optamos por recuperar o objeto de pesquisa onde, o pesquisador se faz presente de modo a posicionar o leitor no entendimento de que a sustentação do objeto deste estudo se dá na perspectiva do ser enfermeiro e professor de enfermagem no Ensino Superior.

Reservamos um local privilegiado para destacar os objetivos. Acreditamos que ao evidenciarmos, proporcionaremos uma formatação mental dos próximos percursos a serem trilhados nesta pesquisa e a partir dela.

Será explicitada a estratégia metodológica pela qual as produções foram selecionadas e compuseram o corpus de análise da pesquisa para a compreensão da Constituição Docente do Enfermeiro.

O Estado da Arte será apresentado com base nos autores que se propuseram a estudar esse tipo de pesquisa e/ou pesquisaram a partir dela. As considerações aqui relacionadas refletem sobre a importância de pesquisar a partir desse viés metodológico para a compreensão do macro contexto das produções que se propõe a pesquisar determinada temática.

Por fim, apresentaremos o panorama de produção das pesquisas que se propõe a estudar a docência de enfermagem a partir do viés da constituição. Deste contexto, será apresentado o movimento metodológico adotado para a criação de categorias que permitem olhar para a constituição a partir de eixos específicos, a saber:

- a) a constituição a partir da formação para o exercício da docência no Ensino Técnico e superior e
- b) a partir da própria prática docente.

2.1 – A trajetória da pesquisa: posicionando o objeto de estudo e delimitando os objetivos de pesquisa

A docência no nível superior se apresenta como uma das possibilidades de atuação profissional do enfermeiro. Diante de minha proximidade com a temática, sendo enfermeiro e professor de enfermagem, intento nessa pesquisa mapear as produções acadêmicas brasileiras que trabalham com o processo de Constituição Docente do Enfermeiro.

Ser professor no Ensino Superior de enfermagem me faz questionar o processo pelo qual, ao longo da carreira profissional, o enfermeiro passa a se apropriar do “ser” docente. Uma vez que durante sua formação teve contato quase que em sua totalidade com disciplinas voltadas para o desenvolvimento de habilidades técnico-assistenciais para os processos de cuidar em saúde, depois de formado, o enfermeiro pode ter a compreensão de que o exercício da docência pode ser resumido a na instrumentalização dos saberes específicos da enfermagem a seus alunos. Como professor, tenho a oportunidade de compreender que esse pensamento é algo comum no exercício docente e tem-se a referência de que um bom professor é aquele que está ou esteve inserido na área assistencial, que possui domínio dos saberes e do local de onde fala, fazendo dessa experiência o alicerce que fundamenta sua prática docente.

Reitero que essa percepção pode ser apenas do pesquisador que vos fala, porém, não pode se descartar que deste contexto criamos a possibilidade de iniciar uma discussão sobre o ser/estar/constituir-se professor de enfermagem.

Parafrazeando Pimenta (2014), geralmente a docência no Ensino Superior se dá mediante o desenvolver de um currículo pronto e formatado, buscando desenvolver certas habilidades nos alunos. Nesse processo, quase que alienado, não resta muita oportunidade para o professor refletir sobre sua própria prática docente.

A reflexão de si e de sua prática pode compor um cenário favorável para que o professor se enxergue tal qual o é, em meio ao processo constitutivo de/para a docência. O olhar para a prática docente proporciona condições e estímulos ao professor para supere possíveis fragilidades no desenvolvimento docente durante sua formação inicial.

Pensando na formação do professor para além da formação inicial, Rodrigues e Esteves (1993, p.41) afirmam que:

[...] a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino. Não se trata, pois, de obter uma formação inicial, válida para todo o sempre. “Não se pode aprender tudo (na formação inicial) , até porque tudo é muito coisa” [...].

A esse respeito, podemos refletir sobre os condicionantes para a prática docente do enfermeiro. Nem todos os enfermeiros que atuam na docência, principalmente no Ensino Superior possuem formação pedagógica inicial. Desse modo, o constituir-se docente pode ocorrer ao longo de sua carreira.

Sob tal enfoque, Zeichner (1992, p.45) diz:

[...] el proceso de aprender a enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del maestro con independencia de lo que hagamos en nuestros programas de formación del profesorado y de lo bien que lo hagamos, en el mejor de los casos, solo podemos preparar a los profesores para que empiecen a enseñar.

Olhar a docência em enfermagem na perspectiva do Ensino Técnico e superior nos remete a um pensamento crítico sobre a relação ensino-aprendizagem do professor.

Basta ser enfermeiro para ser professor de enfermagem? Existe uma relação de proximidade do enfermeiro com os saberes docentes e pedagógicos durante o exercício profissional da docência? Os enfermeiros possuem critérios elegíveis de formação docente durante a graduação de enfermagem ou nos cursos de formação docente?

Nessa direção, esta pesquisa tem como Objetivo Geral:

- Compreender a Constituição Docente do Enfermeiro com base nas produções brasileiras.

Como possibilidade de compreensão dessa constituição, o caminho escolhido para ser trilhado é o da pesquisa do tipo Estado da Arte que possibilita segundo Romanowski (2006), uma visão geral do que vem sendo produzido sobre o assunto.

A estratégia utilizada para dar alcance à compreensão da constituição foi o de analisar esse processo a partir da formação e da prática do enfermeiro. Desta estratégia, foram elaborados os seguintes Objetivos Específicos:

- Analisar a formação para a docência do professor de enfermagem que atua no Ensino Técnico;
- Analisar a formação para a docência do professor de enfermagem que atua no Ensino Superior;
- Analisar e refletir sobre a prática docente do enfermeiro.

2.2 – O Estado da Arte: significações e importância

Devido à natureza dos objetivos que propomos nessa pesquisa, centralizados na compreensão da Constituição Docente do Enfermeiro a partir da sua formação e da sua prática profissional, direcionamos esse estudo a uma abordagem bibliográfica nos dispendo da metodologia do Estado da Arte.

Para Ferreira (2002), as pesquisas do tipo Estado da Arte têm sido definidas como pesquisas bibliográficas e apresentam o desafio de mapear, apresentar e discutir a produção acadêmica em diferentes campos de conhecimento. Essa proposta visa destacar as dimensões e aspectos de produções em diferentes épocas e lugares, em quais condições e de que forma essas produções vem sendo trabalhadas.

Pillão, (2009, p. 45) ressalta:

Estado da Arte tem sido entendido como modalidade de pesquisa adotada e adaptada/interpretada por diferentes pesquisadores de acordo com suas questões investigativas. Algumas vezes utilizando diferentes denominações – Estado da Arte, Estado do Conhecimento, mapeamento, tendências, panorama entre outras – os trabalhos envolvidos nessa modalidade de pesquisa apresentam em comum o foco central – a busca pela compreensão do conhecimento acumulado em um determinado campo de estudos delimitado no tempo e no espaço geográfico.

Ainda nessa perspectiva, Pillão (2009) considera que os trabalhos de pesquisa que fazem o mapeamento de outros trabalhos científicos são sobretudo valiosos uma vez que cria um panorama do campo estudado.

No Brasil, conforme Conrado (2005) as pesquisas do tipo Estado da Arte tem se tornado frequente, a partir da década de 90. O autor ainda salienta que esses trabalhos possuem objetivos centrados na compreensão da produção de conhecimento de uma determinada área por meio do mapeamento e discussão, identificação de tendência teórico-metodológicas e as temáticas mais trabalhadas.

A ideia de compreender a Constituição Docente do Enfermeiro a partir das produções brasileiras aponta para além do mapeamento teórico do que se tem produzido no Brasil. Compreender a constituição possibilita um repensar no contexto do ser enfermeiro e constituir-se professor, a partir de um viés de responsabilidade e

comprometimento social de formar um profissional professor que guiará seus alunos na jornada no cuidar.

De acordo com Palanch e Freitas (2015 p. 4,5) as pesquisas do tipo Estado da Arte chamam atenção para:

Aspectos pontuais como um curso ou uma área de formação com sua proposta específica e os temas que tem preocupado os seus pesquisadores. Apontam também quais subtemas e conteúdos tem sido priorizados em pesquisas, assim como aqueles que se encontram silenciados. Outros aspectos mostrados nesses estudos são os tipos de pesquisa utilizados: análise de depoimentos, estudo de caso, estudo de casos do tipo etnográfico, descritivos, exploratórios, pesquisa-ação, pesquisa-ação colaborativa, estudos que fazem análise da prática pedagógica, história de vida, autobiografia, análise das pesquisas discursivas, pesquisa teórica, pesquisa bibliográfica, entre outros.

Em relação à importância e as possibilidades emergidas a partir de um estudo do tipo Estado da Arte, Romanowski e Ens (2006, p. 39) enfatizam que:

Essas pesquisas possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para a mudança [...].

Desse modo, olhar para a Constituição Docente do Enfermeiro pode nos dizer muito a respeito de quem ensina o cuidar. Compreender esse contexto nos direciona o olhar para o entendimento de que a relação do professor com os saberes docentes e pedagógicos o direcionam para além do domínio dos saberes específicos da ciência enfermagem.

2.3 – Definindo os descritores

Os descritores utilizados para a busca nos Bancos de Teses e Dissertações e de Periódicos da CAPES foram “docência em enfermagem” e “Enfermeiro Professor”. Esses descritores emergiram a partir da frequente presença de ambos nas palavras-chave dos trabalhos que foram explorados inicialmente, conforme mencionado acima. Através deles, obtivemos a percepção de que seria possível localizar produções que tinham a constituição como objeto de pesquisa e/ou poderíamos olhar para aqueles que trabalham a docência em enfermagem como macro objeto de estudo a partir do viés da formação, profissionalização e prática docente.

Nesta pesquisa, optou-se por não realizar um recorte temporal do ano inicial de publicação a fim de possibilitar a identificação do cenário de produção da temática ao longo dos anos, bem como assimilar proximidades e distanciamentos entre as produções. Desse modo, entendeu-se que a delimitação temporal poderia enviesar o resultado das buscas para temáticas que tenham sido trabalhadas em maior intensidade apenas dentro de um tempo restrito, reduzindo desse modo, a possibilidade de apontar caminhos que vem sendo tomados com relação à temática. Assim, a busca foi realizada por trabalhos publicados até o ano de 2016.

No Portal de Periódicos da CAPES, utilizamos o descritor “Docência em Enfermagem”, e identificamos 215 produções. Ao utilizamos o mesmo descritor no Banco de Teses e Dissertações identificamos um total de 913.979 produções. Após uma leitura flutuante dos temas filtrados, concluímos que mais de 50% deles eram muito vagos e, observando as palavras-chave daqueles que se propuseram a discutir a Constituição Docente do Enfermeiro, identificamos que se utilizássemos o descritor “Enfermeiro Professor”, teríamos uma busca mais direcionada ao encontro de produções que dessem conta de discutir o nosso objeto de estudo.

Desse modo, definimos que no Banco de Teses e Dissertações utilizaríamos o descritor “Enfermeiro Professor”.

Encontramos inicialmente, portanto, 35.512 produções. Aplicamos alguns filtros de busca e obtivemos os seguintes resultados: com a utilização do filtro de área de conhecimento “Educação”, selecionamos 9.813 produções. Com a utilização do filtro de área de conhecimento “enfermagem”, selecionamos 1.815 produções.

Desse modo, após essa estratégia, obtivemos uma seleção total de 11.628 trabalhos para análise.

Nesse movimento de busca, optamos por utilizar apenas produções brasileiras. Nosso foco nesse trabalho é discorrer sobre a Constituição Docente do Enfermeiro com um olhar voltado exclusivamente para o território nacional.

2.4 – Percurso de busca e seleção das produções

Neste subcapítulo apresentaremos ao leitor o movimento de busca e seleção dos trabalhos que compuseram esta pesquisa.

Como movimento de busca aleatória inicial, optamos por fazer um mergulho nas produções que estavam disponíveis na internet, nos mais diversos sites de busca, incluindo o Google, Google Acadêmico, LILACS, Bireme (Portal Regional da Biblioteca Virtual em Saúde), Scielo (Scientific Electronic Library Online), CAPES.. para esse primeiro movimento, utilizamos descritor docência em enfermagem. A intensão dessa busca inicial foi tirar uma fotografia do que vem sendo produzido na direção da docência em enfermagem a fim de nos certificarmos se a preocupação com a constituição estava presente nas produções.

A partir desse movimento foi possível identificar que existem várias produções que ocupam o cenário da docência e que algumas delas, tinham a constituição como objeto de estudo.

O próximo passo foi determinar qual base de dados seria utilizada para a realização da pesquisa. Optamos por utilizar as bases de Teses e Dissertações e de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), uma vez que nessas bases foram localizados trabalhos que envolvem as áreas de saúde e educação.

O Portal de Periódicos da CAPES é uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 38 mil títulos com texto completo, 134 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual. O Banco de Teses e Dissertações conta com um acervo de trabalhos produzidos a partir de programas de mestrado e doutorado.

Após a identificação das produções, iniciamos uma trajetória de aproximação dos trabalhos que tinham como proposta discutir a temática de constituição. Nessa fase, o total de 11.628 produções foram analisadas para identificação daquelas que pudessem subsidiar nossa discussão.

Para trabalhar esse total de produções selecionadas fizemos uso de uma planilha de Excel onde alguns dados foram descritos em forma de coluna, tais como:

nome do autor ou autores, tipo de pesquisa (artigo, tese, dissertação), vínculo da publicação, ano da publicação e a pesquisa estava publicada na íntegra. Nessa planilha, aplicamos filtros com o propósito de identificar e excluir pesquisas duplicadas, incompletas ou aquelas que após uma segunda análise do título, não identificamos potencial de uso.

Selecionamos as produções cujo título nos remetesse à constituição. Após a leitura dos títulos e aplicação dos filtros, observamos que tínhamos selecionados 5.235 trabalhos.

Após esse primeiro exercício de trabalho com a planilha, passamos a realizar uma leitura flutuante dos resumos. A partir dessa fase, conseguimos direcionar as produções que seriam utilizadas para o fichamento.

Cabe ressaltar aqui que este foi o movimento mais intenso da pesquisa. Ler os resumos e obter um panorama da real proposta teórica e metodológica da pesquisa não foi uma tarefa fácil. Em geral, os resumos dos trabalhos não dão conta de posicionar o leitor nos aspectos principais que serão desenvolvidos na pesquisa. Observa-se no resumo, uma preocupação maior com o desenhar metodológico e foco nos resultados das pesquisas. Os resumos dos artigos encontrados no portal de periódicos concentram esforços em elucidar a metodologia utilizada na pesquisa, deixando à percepção do leitor, a identificação do objeto de pesquisa bem como a clareza dos resultados. Já os resumos das dissertações e teses apresentam maior preocupação com a delimitação teórica da pesquisa bem como com os seus resultados.

Após a leitura dos resumos, selecionamos 215 pesquisas. Dentre essas pesquisas, estavam ainda selecionadas aquelas cujo resumo nos remetia dúvida quanto a aproximação da temática com a Constituição Docente do Enfermeiro.

Desse modo, quando não conseguimos, por meio da leitura do resumo, obter esclarecimentos reais dos trabalhos, promovemos uma leitura flutuante de todo o conteúdo a fim de identificarmos se seriam ou não fichados.

A partir desse movimento, foram excluídos os trabalhos cujo foco principal de estudo foi o ensino da enfermagem, o trabalho do enfermeiro e outros temas que de nenhum modo se relacionavam com a Constituição Docente do enfermeiro.

Por fim, foram selecionados 68 trabalhos para fichamento e discussão das propostas desta pesquisa. Contudo, ao analisa-los a partir de uma leitura mais

sensível, identificamos que 18 deles abordavam as temáticas de constituição, profissionalidade e profissionalização docente e constituição a partir da prática, porém, não se relacionavam com a enfermagem. Como esta pesquisa se propõe a falar a partir da educação e da enfermagem, optamos com realizar o fichamento bibliográfico e trabalhar com 50 produções. Dedicamos uma seção especial nas referências para apresentar essas produções. Elas estão citadas por ordem crescente a partir do ano de publicação.

Utilizamos a técnica de fichamento bibliográfico das produções selecionadas porque entendemos que através deste, direcionamos o nosso olhar para os aspectos que definem o corpus das pesquisas, tais como: objeto, objetivo e questão norteadora do estudo, os referenciais teóricos e metodológicos e os principais resultados das pesquisas.

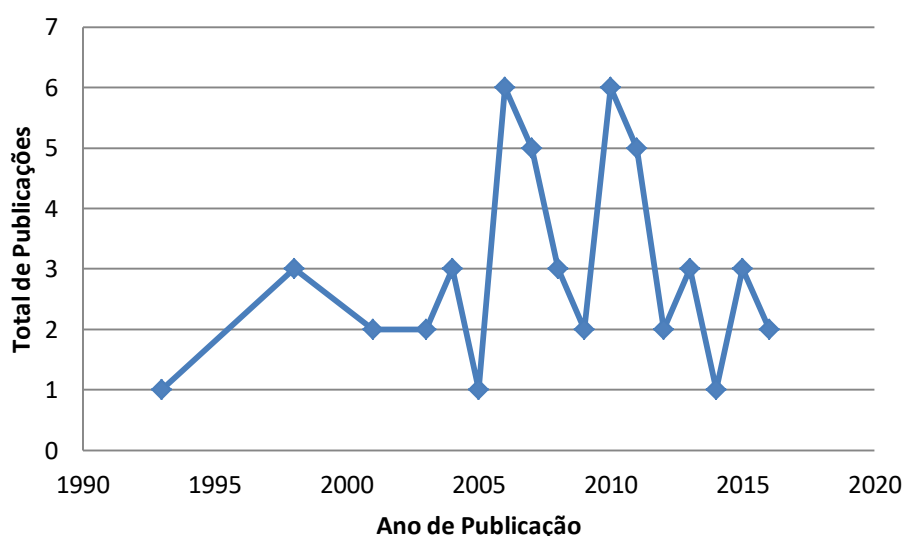
Segundo Kauark, Manhães e Medeiros (2010, pg. 54) “O fichamento é uma parte importante na organização para a efetivação da pesquisa de documentos. Ele permite um fácil acesso aos dados fundamentais para a conclusão do trabalho”.

Ainda referente ao movimento de seleção das produções, vale ressaltar que não utilizamos o descritor “constituição docente” como primeira escolha, porque ao utilizarmos nas bases da CAPES não identificamos trabalhos que pudessem sustentar nossa discussão.

2.5 – Mapeamento e movimento de elaboração das categorias

Olhando para as 50 produções a partir do viés temporal, observamos que as pesquisas tomaram maiores proporções a partir de 2006. Temos desse modo o seguinte retrato:

Figura 2: Mapeamento das produções por ano de publicação



Fonte: o autor

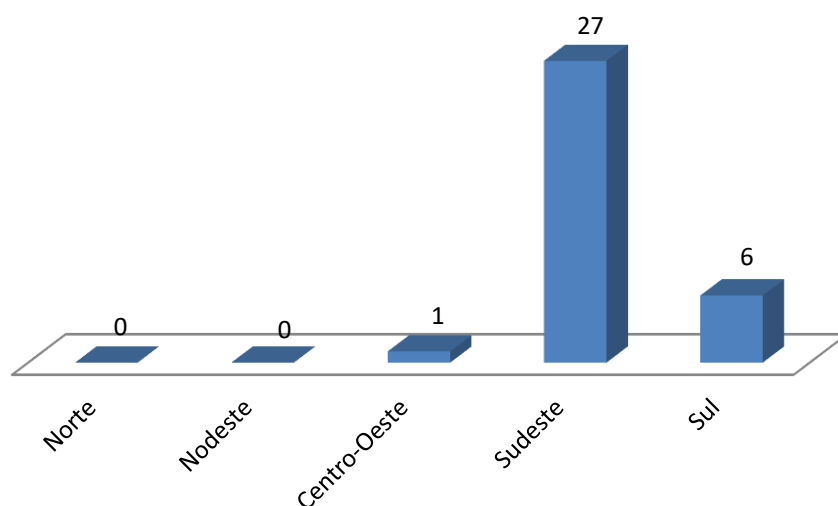
O mapeamento nos permite identificar que a produção mais antiga que compõe o corpus de análise dessa pesquisa é de Santos (1993) e as mais recentes são de Freitas *et al* (2016) e Araújo, Gebran e Barros (2016).

Identificamos a publicação de 6 trabalhos nos anos de 2006 e 2010. Estes foram os anos com o maior número de publicações dentro da temática de trabalho na qual nos propomos trabalhar.

Identificamos que existe uma concentração de trabalhos na região Sudeste do Brasil, seguido da região Sul e Centro-Oeste. Não foram localizadas nenhuma produção oriundas da região Norte e Nordeste. A figura abaixo apresenta a quantidade de produções por região. Ressaltamos que nessa figura serão apresentadas 34 produções. As 16 produções restantes que estão incluídas no

corpus de análise dessa pesquisa são oriundas de publicações de periódicos em revistas científicas. Entendemos que estando vinculadas a uma universidade ou à uma associação (como por exemplo a Revista Brasileira de Enfermagem que está vinculada à Associação Brasileira de Enfermagem), tais revistas podem receber trabalhos de diferentes regiões do País.

Figura 3: Publicações por Região

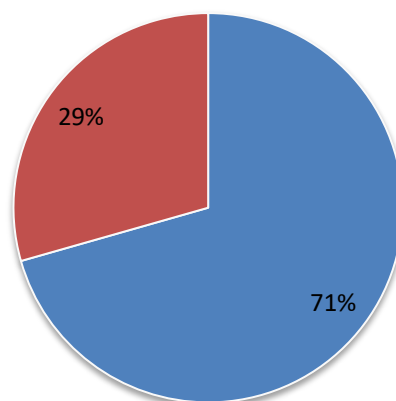


Fonte: Publicações selecionadas

Observa-se também uma predominância de publicações vinculadas à Universidade Pública. A figura abaixo nos apresenta um comparativo de produções que estão vinculadas a Universidades Públicas e Privadas.

Figura 4: Perfil de universidades onde as publicações estão vinculadas

■ Universidade Pública ■ Universidade Privado



Fonte: O autor (Publicações Seleccionadas)

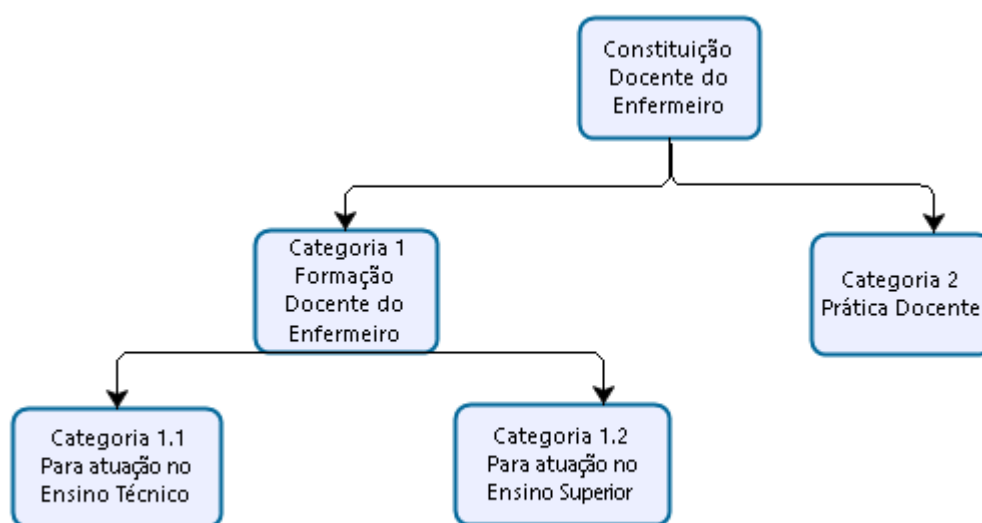
A partir da análise das publicações por meio de fichamento, passamos a ordenar as produções por eixos de discussão. Essa estratégia possibilitou a criação de categorias que dessem conta de discutir os trabalhos tendo como ponto de partida, perspectivas que estivessem próximas e discutissem a constituição docente.

Nessa direção, a figura abaixo apresenta a organização dos trabalhos a partir de categorias, a saber:

Categoria 1: Constituição Docente do Enfermeiro a partir da formação para atuação no Ensino Técnico e Superior. Para facilitar a análise, optamos por desdobrar essa categoria em duas subcategorias que pudessem direcionar os trabalhos que possuem o mesmo foco. Desse modo, a categoria 1.1 discutirá a formação docente do enfermeiro para a atuação no Ensino Técnico e a categoria 1.2 discutirá a formação para o exercício da docência no Ensino Superior.

Categoria 2: Constituição Docente do Enfermeiro a partir da prática docente.

Figura 5 – Apresentação das categorias



Fonte: O autor

A partir da criação dessas duas grandes categorias, passaremos a olhar para a Constituição Docente do Enfermeiro através de sua formação para a docência e de sua prática profissional docente.

Rodrigues e Sobrinho (2006) apontam que a formação pedagógica do Enfermeiro Professor ocorre de modo secundário e não se reconhece uma estrita relação entre ensino, aprendizagem e assistência.

A discussão sobre a constituição com base no estudo do Estado da Arte possibilita o esclarecimento sobre o preparo do enfermeiro para o exercício da profissão docente, uma vez que sua formação acadêmica inicial possa estar fortemente ligada ao preparo para o desempenho da prática assistencial.

Desse modo, olhar para as produções, nos dará condições de repensarmos esse processo a partir das contribuições do quem vem sendo discutido em território nacional.

CAPÍTULO III

UM OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO DOCENTE DO ENFERMEIRO

Este capítulo se estrutura de modo a apresentar uma análise do corpus das produções que compõem essa pesquisa. Primeiramente iremos resgatar alguns dos temas que foram apresentados anteriormente no referencial teórico, porém, agora sob a ótica das produções que selecionamos nesta pesquisa.

Retomamos aqui as questões que direcionaram essa pesquisa com o objetivo de reaproximar o leitor com tais inquietações: “basta ser enfermeiro para ser professor de enfermagem?”, “existe uma relação de proximidade do enfermeiro com os saberes docentes e pedagógicos durante o exercício profissional da docência?”, “os enfermeiros possuem critérios elegíveis de formação docente durante a graduação de enfermagem ou nos cursos de formação docente?”.

A estratégia que utilizamos para responder essas questões foi a de organização das produções com base nas categorias portanto, neste capítulo, trabalhamos a constituição a partir da formação do enfermeiro professor para o exercício da docência no ensino técnico, ensino superior e a partir da prática docente.

Segundo Huf (2002), a atividade profissional do enfermeiro ultrapassa o cuidar de pacientes baseados em sinais e sintomas, se direciona na identificação de problemas, assistência ao cliente em sua corporeidade e avaliação da assistência, gerindo os processos que envolvem o cuidar.

Nessa direção, Budó (2002) contribui com a descrição da atividade profissional do enfermeiro apontando que se observa uma busca cada vez maior pela docência, numa tentativa de unir o seu conhecimento da prática assistencial à carreira de professor.

Antes de adentrarmos na análise a partir das categorias, vale ressaltarmos alguns aspectos que estão ligados ao ingresso do enfermeiro na docência, discutidos a partir das produções selecionadas.

Conforme já apresentado no referencial teórico, com a expansão do número das IES, ocorreu um aumento do número de vagas nos cursos de graduação em território Nacional. Essa expansão ocorreu através do investimento do governo federal mediante o Plano Nacional de Educação de 2001. Tal plano contemplava um

impulso para obtenção de melhores índices no conhecimento e desenvolvimento do país. (ZANCHET e FELDKERCHER, 2016)

Leonelo, Neto e Oliveira (2011) consideram esse crescimento desorganizado.

Este cenário oportunizou um crescimento considerável do quantitativo de professores que ingressaram e ainda ingressam na carreira docente. A partir desse cenário, pode-se observar, através de estudiosos como André (2010), Bonfim, Goulart e Oliveira (2014), Correia e Tibeiro (2013), Freitas (2016), Junior (2006), Magalhães (2013) e Moraes (2004), uma maior preocupação com a formação desse professor para a docência. Isso pode ser evidenciado devido o aumento das produções que elencam essa temática como objeto de estudo. As pesquisas passaram a se comportar de modo a elucidar a necessidade do preparo pedagógico do professor que atua no Ensino Superior, rompendo com o paradigma tradicional de ensino, passando a considerar aspectos inerentes à prática docente.

Para Zanchet e Feldkercher (2016), os professores universitários ingressam na carreira docente depois de terem alcançado a titulação exigida, porém, são professores jovens que precisam articular-se na transição de uma formação voltada para pesquisa e prática da docência, passando a discutir o contexto político pedagógico, do saber ser professor e o do bem ensinar. Outro aspecto a ser considerado, segundo o mesmo autor, é de que o professor precisa, ao chegar na universidade, se familiarizar a uma nova cultura, onde novas demandas precisam ser cumpridas a fim de adquirir habilidades profissionais e desenvolver-se enquanto professor.

Podemos perceber a partir das categorias que discutiremos mais adiante que a identidade profissional do enfermeiro está presente nas produções de Galindo (2004), Ebisui (2004), Carrasco (2009), Marcelo (2009), e Gonzalez e Font (2012), portanto, discutiremos primeiramente alguns dos aspectos ligados à identidade docente do Enfermeiro Professor antes de adentrarmos nas categorias, uma vez que a identidade permeia tanto a formação quanto a prática docente.

Galindo (2004, p. 15) trata a identidade profissional como “um processo de construção de sujeitos enquanto profissionais. Tal processo é marcado pela contingência que imprime a abertura que lhe é característica”.

Para Perrenoud (2001) os professores tornam-se profissionais de ensino e de aprendizagem, mediante o desenvolvimento e apropriação da arte do ensinar (do

saber ensinar) e não apenas com o domínio de conteúdos específicos de ensino, como por exemplo, os conteúdos disciplinares.

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

Segundo Marcelo (2009, p. 109), “a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais”. É através da nossa identidade que nos enxergamos e queremos que as pessoas nos vejam. No professor, essa identidade é a forma como ele define a si mesmo e aos outros.

A identidade de uma pessoa é desenvolvida durante a vida, não sendo um atributo fixo para apenas uma pessoa, mas se estende ao fenômeno das relações. Pode-se dizer que a identidade se desenvolve através da intersubjetividade e se apresenta de modo evolutivo, considerando quem é o individual dentro de um determinado contexto (MARCELO, 2009).

Os saberes da prática docente contribuem para o desenvolvimento da identidade docente do enfermeiro, como define Marcelo (2009, p. 112):

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento de professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida (MARCELO, 2009)

Pode-se fazer aqui uma alusão à Tardif (2007) quando ressalta que os saberes dos professores não é um conjunto de conhecimento definidos e pré-determinados, ao contrário, é um processo que se constrói ao longo de uma carreira profissional, no qual o professor aprende a partir de sua familiaridade com o seu ambiente de trabalho, à partir do momento de se inserir nele e nele se envolve e se torna parte integrante de sua consciência prática. Sendo assim, a relação dos

professores com os saberes docentes não ocorre de modo único e direcionado, mas sim através de relações mediadas pelo trabalho.

Desse modo, a Constituição Docente dos professores de enfermagem que tiveram pouco ou nenhum contato com a formação pedagógica, pode ser desenvolvido a partir dos saberes que são obtidos a partir da própria prática docente.

Para Gonzalez e Font (2012), os enfermeiros professores precisam enfrentar o desafio de desenvolver-se enquanto formadores de recursos humanos, o que se apresenta de modo novo e dicotômico por ser um novo contexto de atuação, bem diferente do trabalho desenvolvido junto aos cuidados de saúde direto à pessoa. O cenário da docência, o contexto escolar, a relação professor-aluno, as demandas inerentes ao ensino, aperfeiçoam e impulsionam o enfermeiro a se constituírem e se identificarem como professor.

Carrasco (2009) aponta para uma identidade profissional e pessoal do Enfermeiro Professor voltado ao ato de cuidar, ensinar e aprender com o próximo. Isso reflete na prática docente do enfermeiro onde, por meio de reflexões da sua atuação, o professor passa a articular o processo de ensino de modo a sensibilizar seus alunos nos mesmos princípios de cuidado, ensino e aprendizagem.

Como o Ensino Superior de enfermagem da rede privada absorve enfermeiros bacharéis com título de especialização *Lato Sensu*, a prática profissional do Enfermeiro Professor é um processo de aprendizado constante, pois o enfermeiro bacharel que adentra a academia como docente, pode não ter perpassado por uma formação específica para o exercício do ensino da enfermagem. (CARRASCO, 2009)

Segundo Moreira (2007), o exercício da docência desvela um conjunto de saberes específicos que acabam por organizar o universo do sistema de ensino. O enfermeiro que ingressa nesse universo da docência assume contornos diversificados no processo de construção de sua identidade.

Os estudos apontam que cada docente vivencia e incorpora os saberes a partir da relação com seus pares e a partir do reconhecimento do grupo. Dessa maneira, as articulações necessárias para o exercício do trabalho docente, ou seja, a prática docente contribui com o desenvolver de uma nova identidade profissional do enfermeiro. (CARRASCO, 2009)

Como base nos descritos, o Enfermeiro Professor trilha um caminho de formação para a docência e apropriação dos saberes experienciais e de sua prática docente, o que contribui para o desvelar de sua identidade profissional docente.

3.1 Apresentação dos dados e análise referente à categoria: constituição docente a partir da formação para o exercício da docência no ensino técnico

Essa categoria foi composta por cinco trabalhos que se propõe a discutir a formação docente do professor de enfermagem que atua ou irá atuar no Ensino Técnico de Enfermagem. Os quadro abaixo apresentam a relação dos trabalhos que compõe essa categoria bem como os referenciais teóricos que foram utilizados pelos autores.

Quadro 1: Trabalhos que compõe a categoria: constituição docente a partir da formação para o exercício da docência no ensino técnico

ANO	TITULO	AUTORES
2004	A identidade profissional do Enfermeiro Professor do Ensino Técnico de enfermagem.	EBISUI, C. N. T.
2005	A formação do enfermeiro para o ensino de nível médio em enfermagem: uma questão de competência.	VALENTE, G. S. C.
2006	Estágio de docência em enfermagem psiquiátrica: uma experiência durante a pós-graduação.	PINHO, L. B; SANTOS, S. M. A.
2008	O ensino de enfermagem em nível médio e as competências necessárias no contexto atual.	OROSCO, S. S; SCHEIDE, T. J. F.
2011	Conhecendo o preparo pedagógico do Enfermeiro Professor do Ensino Técnico profissionalizante em enfermagem.	SILVA, S. R. L. P. T.

Fonte: O autor

Quadro 2: Síntese dos Referenciais Teóricos das produções que compõe a categoria constituição docente a partir da formação para o exercício da docência no ensino técnico

REFERENCIAL TEÓRICO	AUTOR(ES)
Competência Profissional (Philippe Perrenoud)	Valente (2005)
	Carvalho (2006)
Educação de Nível Médio (Maria Helena Salgado Bagnato)	Orosco e Scheide (2008)
Formação de Professores (Selma Garrido Pimenta)	Orosco e Scheide (2008)
Formação de Professores (Francisco Imbernón)	Silva (2011)
	Ebisui (2004)
	Valente e Viana (2005)
Saberes Docentes (Selma Garrido Pimenta)	Orosco e Scheide (2008)
Saberes Docentes (Maurice Tardif)	Ebisui (2004)
Aprendizagem (Paulo Freire)	Ebisui (2004)
	Valente e Viana (2005)
	Silva (2011)

Fonte: O autor

Identificamos o referencial Metodológico de Minayo presente nas pesquisas que buscam trabalhar o objeto formação a partir do viés da Pesquisa social. Esse referencial mostra-se marcante em pesquisas que envolvem temática da enfermagem.

Perrenoud (2000) descreve algumas competências necessárias para o ensino, tais como, Organizar e dirigir situações de aprendizagem; Administrar a progressão das aprendizagens; Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; Envolver os alunos em suas aprendizagens e seu trabalho; Trabalhar em equipe; Participar da administração da escola; Informar e envolver os pais; Utilizar novas tecnologias; Enfrentar os dilemas éticos da profissão; Administrar a sua própria formação contínua. É a partir dessas competências que os autores desses trabalhos mergulham no diálogo com os entrevistados.

Ebisui (2004) trabalha a formação numa perspectiva de compreensão de ser professor do Ensino Técnico de enfermagem a partir da identidade profissional, para tanto não faz uso de um referencial teórico específico que discuta a identidade profissional, antes, discorre sobre a identidade a partir das falas obtidas por meio de uma entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa.

As competências requeridas na formação dos enfermeiros como contribuinte para o desenvolvimento da docência estão presentes nos trabalhos de Ebisui (2004), Valente e Viana (2005). As competências são mencionadas a partir da polivalência do Enfermeiro Professor no sentido de articulação entre os saberes específicos, docentes pedagógicos e político-cultural. Dentro dessas competências, observa-se um esforço por romper com paradigma tradicional de ensino, onde o professor transmite o conhecimento baseado em certezas para seus alunos e estes, devem adquiri-los também como sendo fontes de certeza. Com o propósito de ensinar a partir de problemas, desafios e incertezas, o professor oportuniza os alunos no enfrentamento dessas incertezas.

Para Ebisui (2004, p. 173), o processo de formação docente do enfermeiro para a docência precisa “caminhar em sintonia com o futuro e abrir novos horizontes no campo da educação [...] não deve se estagnar no contexto da rápida evolução da ciência e da tecnologia”. Nessa direção, Valente (2005, p. 6) aponta para um entendimento por parte desses profissionais de que precisam se manter:

atualizados e permanecerem estudando, num processo de formação contínua, para desenvolverem suas próprias competências de realizarem um ensino novo, com base no pensamento crítico e reflexivo, no sentido de desenvolverem competências em seus alunos para que ambos possam transformar a realidade vivida.

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

Para Silva (2011), a pós-graduação em educação contribui com a qualificação profissional do graduado. Nesse sentido, Ebisui (2004) reforça sobre a necessidade de uma sólida formação na área da educação e que enfermeiros licenciados possuem a docência como sua principal atividade profissional.

Carvalho (2006) salienta que mesmo com a formação para a docência, observa-se uma necessidade de desenvolvimento de competências para o docente do Ensino Técnico de enfermagem.

Para Silva (2011), essas competências podem ser desenvolvidas por meio do cotidiano do trabalho, espaços escolares e educação permanente, que ocorre após a formação inicial.

Quando se fala em formação, os pesquisadores tendem a investigar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores em sala aula, relacionando o domínio dessas estratégias como demonstrativo de uma formação voltado a capacitação e desenvolvimento do enfermeiro docente. Essa preocupação pode ser evidenciada nos trabalhos Valente (2005), Ebisui (2004) e Sandra (2004).

Valente (2005) apresenta que a estratégia de ensino predominante nos professores de enfermagem que fizeram parte de sua pesquisa é o uso de aulas expositivas que busquem estimular o pensamento crítico-reflexivo em seus alunos.

Nesse sentido, Ebisui (2004, p,48) reforça a necessidade de apropriação de estratégias, por parte do professor que sejam:

adequadas de ensino-aprendizagem e de recursos didáticos alternativos, inovadores e mais humanizados em sala de aula, que possibilite ao professor trabalhar a pedagogia crítica, procurando, assim, ampliar a reflexão sobre a relevância da dialogicidade, bem como do espaço coletivo, na construção individual e grupal.

Tais estratégias de ensino contribuem com uma aproximação do Enfermeiro Professor com os saberes docentes e pedagógicos. Essa aproximação pode ser um condicionante importante para a constituição a partir da prática docente.

3.2 Apresentação dos dados e análise referente a categoria: constituição docente a partir da formação para o exercício da docência no Ensino Superior

Essa categoria será discutida a partir do cenário da educação no Ensino Superior. O foco utilizado se respalda no contexto da educação baseado na formação do enfermeiro para o exercício profissional docente. Nessa direção, trataremos da formação a partir dos programas de pós-graduação, motivações dos enfermeiros para o exercício docente no Ensino Superior e formação.

O quadro abaixo apresenta a relação os trabalhos que compõe essa categoria.

Quadro 3 : Trabalhos que compõe a categoria constituição docente a partir da formação para o exercício da docência no Ensino Superior

ANO	TÍTULO	AUTORES
1999	Requisitos para a docência em escolas de enfermagem: perspectiva para a questão.	IDE, C. A. C.
2001	A experiência de realizar um Estágio Docência aplicando metodologias ativas.	WALL, M. L; PRADO, M. L; CARRARO, T. E.
2003	A formação superior de Enfermagem no Brasil: uma visão histórica.	LEONELLO, V. M; NETO, M. V. M; OLIVEIRA, M. A. C.
2003	Enfermeira-professora: um estudo sobre a formação docente no Ensino Superior .	SANTIAGO, N. B.
2004	Enfermeiro educador, Enfermeiro Professor: formação e prática educativa.	MORAES, C. A. M.
2004	Análise sobre a formação do professor de graduação em enfermagem	SILVA, E. A.
2006	Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica	RODRIGUES, M. T. P; SOBRINHO, J. A. C. M.
2006	Estágio de docência em enfermagem psiquiátrica: uma experiência durante a pós-graduação.	PINHO, L. B; SANTOS, S. M. A.
2007	Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na UNIFESP	FREITAS, M. A. O; SEIFFERT, O. M. C. B.
2007	A formação do enfermeiro-docente para o ensino de graduação em enfermagem: um olhar sobre a universidade privada	BARBAOSA, E. C. V.

2007	O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do curso de enfermagem da UEMS	MISSIO, L.
2007	Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem.	PIMENTEL, V; MOTA, D. D. C. F; KIMURA, M.
2008	Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação, atuação e satisfação em sua atividade docente.	TREVISIO, P. C; BARTIRA, E. P.
2010	Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo	BAKERS, D. S; MARINHO, M; COSTENARO, R. S; NUNES, S; RUPOLO, I.
2010	A constituição do professor de enfermagem na formação profissional para a docência	GEREMIA, C. S.
2010	Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva	RIBEIRO, M. L; CUNHA, M. I.
2010	Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária?	SOARES, S. R; CUNHA, M. I
2011	Treplica--formação docente ou científica: o que esta em destaque nos programas de pós-graduação?	FATIMA, J; VILAS BOAS, A. A.
2011	Ensino Superior : percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica	NUNES, Z. B.
2012	O espaço da formação docente nos programas de pós-graduação em enfermagem: uma revisão sistemática da literatura	SCORZONI, M. F. M.
2012	Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica em cursos de lato sensu	LAUAR, C. R. S.
2013	Formação pedagógica na pós-graduação stricto sensu em saúde coletiva	CORREA, G. T; RIBEIRO, V. M. B.
2014	Formação docente na área da saúde: avaliação, questões e tensões	BOMFIM, M. I; GOULART, V. M. P; OLIVEIRA, L. Z.
2015	Avaliação da formação e das praticas pedagógicas do docente de enfermagem	GUARESCHI, A. P. F.

Fonte: O Autor

Antes de iniciarmos a discussão da formação para o exercício da docência no Ensino Superior, discorreremos sobre as questões teóricas e metodológicas das pesquisas que compõem esse corpus de análise.

Faremos algumas observações quanto aos tipos de pesquisas identificadas, os instrumentos utilizados para a obtenção de dados e os referenciais no qual essas pesquisas de baseiam..

Identificamos que 2 pesquisas fazem uso do Relato de Vida ou História de Vida para compreender o processo de constituição docente, a saber, Nilza (2003) e Scherer (2010). Para tanto, fazem uso do referencial teórico de Marie-Christine Josso.

Barbosa (2007), Nunes (2011), Bomfim, Goulart e Oliveira (2014) e Guareschi (2015) se dispõe do Grupo Focal para trabalhar a temática de formação pedagógica.

Algumas pesquisas teóricas, de caráter estritamente bibliográfico foram localizadas a partir dos seguintes autores: Ide (1999), Freitas e Seiffert (2007), Rodrigues e Sobrinho (2006), e, Leonelo, Neto e Oliveira (2011).

O relato de experiência também está presente quando se discute, a formação docente nos programas de pós-graduação. Isso pode ser evidenciado nos trabalhos de Wal, Prado e Carraro (2008), Pinho e Santos (2006), Pimentel, Mota e Kimura (2007).

Guareschi (2015) discute a formação e as práticas pedagógicas do enfermeiro a partir de um Estudo de Caso.

Backers et al (2010) faz uso da pesquisa-ação ao refletir sobre a docência do enfermeiro.

Quanto ao método/instrumento de coleta de dados, observa-se uma forte tendência no uso de entrevista por meio de questionários que fazem uso de questões estruturadas e semiestruturadas: Moraes (2004), Freitas e Seiffert (2007), Sorares (2010), Ribeiro e Cunha (2010). Esses trabalhos utilizam a análise de conteúdo para sintetização dos dados, com base Laurence Bardin e Maria Cecília de Souza Minayo como referencial para a discussão da pesquisa social.

Para a discussão do Ensino Superior, utiliza-se como referencial a Selma Garrido Pimenta e Lea das Graças Camargos Anastasiou: Rodrigues e Sobrinho (2006), Barbosa (2007), Ribeiro e Cunha (2010), Nunes (2011), Lauer (2012), Corrêa e Ribeiro (2013) e Guareschi (2015).

O Referencial utilizado para a discussão da formação docente foi o de Francisco Imbernón nos trabalhos de Barbosa (2017), Freitas e Seiffert (2007), Nunes (2011) e Lauer (2012).

A discussão da prática docente por meio da formação e competências e profissionalização docente são discutidas no referencial de Philippe Perrenoud. Os autores que fazem uso desse referencial são: Rodrigues e Sobrinho (2006), Nunes (2011) e Lumar (2012).

Quadro 4: Síntese dos Referenciais Teóricos das produções que compõe a categoria constituição docente a partir da formação para o exercício da docência no Ensino Superior

REFERENCIAL TEÓRICO	AUTOR (ES)
Ensino Superior (Selma Garrido Pimenta e Lea das Graças Camargos Anastasiou)	Rodrigues e Sobrinho (2006)
	Barbosa (2007)
	Ribeiro e Cunha (2010)
	Nunes (2011)
	Lumar (2012)
	Corrêa e Ribeiro (2013)
	Guareschi (2015)
Formação Docente (Philippe Perrenoud)	Rodrigues e Sobrinho (2006)
	Nunes (2011)
	Lumar (2012)

Nas pesquisas que possuem o Ensino Superior como principal objeto, o referencial metodológico baseado em relatos de vida (Marie-Christine Josso) aparece de forma marcante. Os pesquisadores tem utilizado dessa estratégia para sustentar por meio de narrativas, as percepções do ser e estar professor. A exemplo de pesquisas que utilizam esse referencial, podemos citar: Nilza (2003) e Scherer (2010).

O instrumento entrevista e questionário são recursos também utilizados para dar voz aos pesquisado com o objetivo de criar significações de relação entre a pessoa e a docência. Os dados obtidos são normalmente trabalhado por meio de análise de conteúdo utilizando Bardin como principal referencial. A exemplo de utilização desse referencial metodológico citamos as pesquisas de Moraes (2004); Freitas e Seiffert (2007); Ribeiro e Cunha (2010) e Sorares (2010).

Reservamos aqui um espaço para falar sobre os programas de pós-graduação (temática bem presente nas pesquisas) como local oficial de formação para o exercício docente no Ensino Superior. Tomaremos como base, as pesquisas realizadas pelos seguintes pesquisadores: Moraes (2004), em sua pesquisa intitulada “Enfermeiro educador Enfermeiro Professor: formação e práticas educativas”, Rodrigues e Sobrinho (2006): “Enfermeiro Professor: um diálogo com a formação pedagógica”, Barbosa (2007): “A formação do enfermeiro-docente para o ensino de graduação em enfermagem: um olhar sobre a universidade privada” , Freitas e Seiffert (2007): “Formação docente e o ensino de pós graduação em saúde: uma experiência da UNIFESP”, Pimentel, Mota e Kimura (2007): “Reflexões sobre o preparo para a docência na pós graduação em enfermagem”, Wal, Prado e Carraro (2008); “As experiências de realizar um estágio docência aplicando metodologias ativas”, Scherer (2010): “A constituição do professor de enfermagem na formação profissional para a docência”, Soares e Cunha (2010): “Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária?”, e, Ribeiro e Cunha (2010): “Trajetórias da docência universitária em um programa de pós graduação em saúde coletiva”.

A formação para docência no Ensino Superior se dá através de programas de pós-graduação *Stricto Sensu*.

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único: o notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (LDBEN, art. 66)

Por serem espaços oficiais de formação docente para atuação no Ensino Superior, os programas de mestrado devem desenvolver estratégias curriculares para tal formação. Estratégias que devem ultrapassar os limites da pesquisa científica e se preocupar com o desenvolvimento formativo do futuro professor.

Freitas e Seiffert (2007), ao avaliar egressos do programa de pós-graduação da Universidade Federal de São Paulo que tiveram contato com disciplina de

formação didático-pedagógica, aponta que a aproximação com a didática no que se propõe a discutir a educação, auxilia na compreensão dos seus alunos de que, a partir de um importante espaço de aprendizagem, a prática docente se torna mais efetiva no que diz respeito ao preparo pedagógico do aluno.

Os autores refletem ainda sobre a necessidade de criação nos programas de mestrado e doutorado, espaços que proporcionem a reflexão sobre a prática docente, bem como a instrumentalização para tal prática.

Pimentel, et al (2007), Soares e Cunha (2010), problematizam o espaço de formação *Stricto Sensu* como sendo um lugar de formulações genéricas, que concentram sua atenção na formação do pesquisador, ficando a formação docente como algo a se desenrolar em segundo plano. Desse modo, os alunos egressos dos programas de mestrado e doutorado podem chegar à universidade como docentes sem a devida capacitação para tal, de modo que a formação e constituição se dão a partir da prática profissional docente.

Pimentel et al (2007) ainda reforça que o enfoque principal dos programas de pós graduação está na produção de pesquisa científica, portanto, menor atenção é dispensada no preparo para a docência. Nessa direção, Moraes (2004) ressalta que nos na formação nesses programas, é possível observar uma ausência de preparação pedagógica.

Nesse sentido, um reforço é dado por Soares e Cunha (2010) quando relatam que os docentes dos programas de pós-graduação vinculam o ensino à pesquisa, entretanto, os saberes pedagógicos são expressos mediante formulações genéricas.

Acrescentam ainda à esse cenário complexo que:

“nas políticas públicas a não exigência de uma formação para o professor da educação superior que contemple os saberes específicos da docência, como os relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, incluindo a avaliação e o planejamento, enfim, a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades”.

Ide (1999) aponta que o perfil dos professores contratados para docência no Ensino Superior é de jovens, com titulação mínima do grau de mestre e/ou doutor para ingresso nas universidades públicas. Analisa também que, nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* a ênfase está na formação do aluno para o

desenvolvimento do perfil de pesquisador, podendo, a formação docente não ser privilegiada.

Desde modo, tem-se o entendimento que a formação *Stricto Sensu* é direcionada ao desenvolvimento do mestrando e/ou doutorando para a prática da pesquisa científica e também a formação docente de professores que atuarão no Ensino Superior, portanto, entende-se que essa a cadeira oficial de formação de professores para atuação no Ensino Superior de enfermagem.

O mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições adequadas para o docente universitário? (MASSETO, 2003, p. 183)

A partir da discussão do perfil do egresso formado nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, Ide (1999) passa a refletir sobre os critérios de permanência desse professor no Ensino Superior. Ressaltando esse trabalho intitulado “*Requisitos para a docência em escolas de enfermagem: perspectivas para a questão*”, foi o único localizado que se propõe a trabalhar de maneira sincronizada a questão do ingresso e da permanência na docência. Nesse sentido, o estudo aponta para o desenvolvimento de competências centralizadas:

“no respeito aos esquemas formais; na participação por representatividade; no engajamento técnico; na produção apenas dos limites inclusive econômicos; na valorização de iniciativas de expansão de atividades intra e interinstitucional, no sentido da formação de redes de atuação acadêmica [...]” (IDE, 1999, p. 03).

Discutindo ainda a formação pedagógica e o desenvolvimento profissional docente do professor universitário, Zanchet e Feldkercher (2016) apontam para uma necessidade da criação de espaços pedagógicos desenvolvidos pela própria universidade como estratégia de valorização da função docente e alcance da qualidade de ensino. Desse modo, pode-se entender que o papel da universidade e os saberes da própria prática docente do Enfermeiro Professor, auxiliam no processo de constituição docente.

Os coordenadores de programas de pós-graduação, segundo Soares e Cunha (2010), reconhecem que existe uma forte concentração de atenção na formação do pesquisador e isso está em conformidade com as práticas reguladoras da CAPES.

Isso é reforçado por Nogueira (2001) e Scorzoni (2012) quando aponta que os objetivos dos cursos de mestrado e doutorado, conforme a CAPES devem ser o de formar o pesquisador para o desenvolvimento científico e tecnológico, assim como preparo para o exercício da docência.

Assim, o professor universitário passa a construir sua identidade docente a partir de vivências familiares (influência). Dos modelos de antigos professores, que normalmente são fontes de grande inspiração, e, da própria experiência autodidata a partir da troca com seus pares. Outra influência importante nesse processo de construção de uma identidade e Constituição Docente são os feedbacks de seus alunos. (SOARES E CUNHA, 2010)

Colaborando com os autores acima, Barbosa (2007) ressalta que, com a possível fragilidade na formação pedagógica do professor universitário nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, existe um percurso de formação para a docência a partir da prática assistencial do enfermeiro. Essa formação fica sob responsabilidade do próprio professor, que deve partir em busca da capacitação pedagógica.

Vale ressaltar que, entendemos nesse contexto que os saberes docentes e a capacitação pedagógica caminham junto com a formação específica dos professores universitários. Cabe ao professor buscar a articulação necessária entre esses saberes para compor sua prática docente.

Essa discussão sobre os contextos da formação do professor universitário nos programas de mestrado e doutorado é importante, segundo Scherer (2010) porque a formação e a constituição são indicadores diretamente ligados à prática docente.

Por se tratar de uma tarefa complexa, a docência é desafiadora e estimula seus protagonistas a buscarem o desenvolvimento de competências e saberes que lhe permitam uma prática pautada em propósitos e significados. Para o (2010), o perfil do professor universitário se altera rapidamente de especialista para mediador de aprendizagem à medida que o mesmo mergulha na prática docente.

Ao refletir sobre os passos iniciais para a docência, Scherer (2010), identifica em sua pesquisa sobre a constituição do professor de enfermagem na formação profissional para a docência que os professores de enfermagem com titulação *Stricto Sensu* possui maior facilidade em lidar com a prática pedagógica. Enfermeiros bacharéis que terminam a graduação e ingressam imediatamente em programas de mestrado e/ou doutorado, tem maior dificuldade em trabalhar as aulas práticas, onde através de situações realísticas, se ensina sobre a assistência de enfermagem. Outra questão importante que pode ser considerada a partir desse autor é que professores especialistas e que estão imersos na assistência de enfermagem, porém, não possuem formação pedagógica, expressam maior dificuldade no desempenho de práticas pedagógicas.

Nessa direção, Lauar (2012), ao falar sobre o distanciamento da formação docente nos programas de mestrado e doutorado propõe, em sua dissertação de mestrado intitulada “Enfermeiro-professor: um diálogo com a formação pedagógica em cursos de lato sensu”, a criação de um curso de especialização para formação docente do enfermeiro contendo os seguintes módulos de ensino: educação, enfermagem, desenvolvimento pessoal e profissional, pesquisa e estágio docente. Desse modo, segundo a autora, a instrumentalização para a docência seria direcionada à necessidades de desenvolvimento do enfermeiro na educação.

Para Corrêa e Ribeiro (2013) a docência é uma prática que exige de seus protagonistas uma formação específica, uma vez que é caracterizado pela complexidade de diversos saberes, rompendo com a ideia de que o domínio de apenas um conteúdo, a saber, os saberes específicos da enfermagem. Reforça também a necessidade de desenvolvimento de uma cultura que valorize o ensino.

Nesse sentido, Joaquim e Vilas Boas (2011) ponderam que os pós graduandos precisam desenvolver certas habilidades para que de fato de tornem professor, exigindo um processo reflexivo e aprofundado da prática docente. Sugere que esses pontos sejam trabalhados nos programas de pós-graduação.

Nilza (2003) analisando a constituição de 4 enfermeiros para a docência a partir do relato de vida ou história temática percebe que, a identidade docente do enfermeiro se constitui a partir de um processo histórico, sendo influenciado por diversos fatores, tais como, legislações, os saberes assistenciais em enfermagem, normas e regulamentos da instituição universitária e trajetória de vida pessoal e

profissional. Segundo a autora, esses aspectos podem ser considerados os principais influenciadores e potencializados da Constituição Docente a partir da prática.

Ide (1999) já mencionava que a carreira pregressa do professor antes de inserir na docência, já deveria estar permeada por atividades acadêmicas e, para o ingresso na academia faz-se necessário a titulação mínima de grau de mestre. A autora reforça ainda que mesmo em programas de formação *Lato Sensu*, existe uma maior tendência dos alunos trabalharem com foco em pesquisa. A partir desses pressupostos, observa-se uma valorização de títulos e produção científica e isso, é um grande facilitador de ingresso do enfermeiro na docência.

Para Barbosa (2007), os professores do Ensino Superior de enfermagem trilham caminhos semelhantes que os direcionam para uma compreensão da necessidade de formação docente. Os professores provindos da atuação como enfermeiros assistenciais trazem consigo a experiência do fazer a enfermagem no sentido de prestação de cuidados na saúde e, isso se torna um grande ganho para o desenvolvimento docente a partir da prática pedagógica. Esses enfermeiros buscam respaldar sua prática profissional através da reflexão no cotidiano. Para tanto, isso não se faz suficiente para o processo de Constituição Docente do Enfermeiro. Sendo assim, evidencia-se uma busca por capacitação pedagógica e compreensão da necessidade de formação pedagógica. Outro viés encontrado sobre a formação e constituição do enfermeiro docente do Ensino Superior de enfermagem foi a necessidade de formação permanente que, para Imbernón (2002, P. 69)

[...] deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social [...].

É interessante verificar o que Pimenta (2007) diz sobre o processo de formação. Ela descreve esse processo como autoformação aonde, os professores

vão atribuindo novos significados aos saberes iniciais da docência (saberes pedagógicos) em confronto com suas experiências vivenciadas nos contextos escolares.

Nesse sentido, a formação permanente auxilia no processo de Constituição Docente do Enfermeiro, uma vez que agrega a ele, os saberes da experiência. Saberes estes que devem ser considerados na discussão da profissionalidade do educador de enfermagem.

As pesquisas de Moisés (2004), Joaquim e Vilas Boas (2011), Lauer (2012) Corrêa e Ribeiro (2013) e Guareschi (2015) nos possibilita olhar para a constituição a partir do olhar da motivação para o ingresso na carreira docente. É comum identificarmos uma relação com o relato de história de vida com a escolha para a docência. Desse modo, discutir as motivações dos enfermeiros em escolher a docência como campo de atuação, nos ajuda a entender as influências e os caminhos que direcionam tal profissional à constituição docente.

Nunes (2011) aponta que alguns enfermeiros ingressam na docência no Ensino Superior após adquirem experiência profissional na assistência, na gestão e na docência do Ensino Técnico. Ressalta, desse modo, a necessidade de formação pedagógica ainda nos cursos de graduação, alegando que essa formação está voltada mais para a assistência em saúde e não para a docência, ficando à critério do profissional, buscar formação pedagógica posterior.

Lauer (2012) discute sobre as competências dos professores que atuam no Ensino Superior de enfermagem se referindo à competência em determinada área do conhecimento, competência na área pedagógica e competência no exercício da dimensão política. Elucida que essas competências são necessárias para auxiliar na formação pedagógica do enfermeiro.

Apontando ainda para as competências, Moraes (2004) já havia constatado que existe uma indefinição do enfermeiro, ao se tornar professor universitário, sobre as competências que o mesmo deve deter para a execução do ensinar.

Investigando a percepção do docente de enfermagem quanto à sua formação pedagógica, Nunes (2011) evidenciou que a formação do enfermeiro está mais fortemente pautada em conhecimentos específicos e não na docência, porém, é preciso considerar que o profissional que já atua como docente, já possui uma

experiência de sala de aula, por ter estado por vários anos na condição de aluno, para além do tempo que atua como professor.

Nesse sentido, Masseto (2001), Tardif (2007) e Pimenta e Anastasiou (2010), dentre outros estudiosos, consideram que para a constituição docente, faz-se necessário uma articulação com saberes oriundos do referencial pessoal, da cultura e da academia, durante o processo formativo do professor, saberes pedagógicos e da experiência profissional docente. Salientam ainda que a articulação entre esses saberes entrelaçam o processo de constituição docente, na busca da construção da identidade profissional.

Contribuindo com esses estudiosos, Corrêa e Ribeiro (2012) esclarecem que a trajetória de vida e experiência profissional dos professores representada por vivências, experiências, conhecimentos, crenças e valores contribuem para a Constituição Docente do Enfermeiro.

Entende-se, portanto, que os saberes da experiência e da prática docente do enfermeiro processos contribuem com o seu processo de formação e constituição docente, porém, não se pode negar a necessidade de desenvolvimento de saberes específicos para a docência. Scorzoni (2012) apresenta uma tensão no sentido de identificar e reconhecer quais são complexidades e especificidade da docência universitária com base nos saberes específicos.

O “despreparo” para a atuação profissional do professor de enfermagem resultante de uma formação voltada para a especificidade do cuidar e do pesquisar em detrimento da formação pedagógica pode, por vezes, direcioná-lo a uma atuação docente voltada para o uso do modelo tradicional de ensino, podendo o professor ter a concepção de que a reprodução de conhecimentos específicos da enfermagem se tornam suficientes para a docência. Mendonça et al (2015), afirma que essa condição formativa pode apontar para uma insatisfação do professor quanto ao ensinar.

Na prática docente, o professor pode se deparar com alguns dificultadores que podem, por sua vez, contribuir negativamente para uma boa representação do processo de ensino-aprendizagem. Tais dificultadores são citados por Treviso (2015) como: “postura dos alunos em sala de aula; desrespeito ao professor; desinteresse dos alunos pelo estudo e aprendizado, turmas numerosas, etc”. A formação para a

docência pode minimizar o impacto negativo desses dificultadores da docência, uma vez que essas temáticas podem ser levadas em pauta.

Em se tratando do processo de formação e constituição do Enfermeiro Professor que atua no Ensino Superior de enfermagem, pode-se considerar segundo Scherer (2010) e os autores aqui já trabalhados que, a formação específica (*Stricto Sensu*) e os saberes experienciais e de vida (culturais, das relações e da concepção de mundo do professor) contribuem com o desenvolver da prática docente.

Segundo Backers (2010), a educação no Ensino Superior não está centrada exclusivamente na pessoa do professor. Requer também do estudante o papel de protagonismo e autoria da sua própria história de formação profissional. Desse modo, o professor deve mobilizar energias para a construção conjunta de conhecimento. Para tanto, o professor deve exercer sua prática docente com base em habilidades didático-pedagógica e de liderança para conciliar e integrar os diversos saberes.

3.3 Apresentação dos dados e análise referente a categoria: Constituição docente do enfermeiro a partir da prática docente

Discutir a prática pedagógica do Enfermeiro Professor para entender a Constituição Docente nos permite uma aproximação das questões pertencentes ao ingresso, a formação inicial e continuada.

Os trabalhos que compõe essa categoria são:

Quadro 5: Trabalhos que compõe a categoria Constituição docente do enfermeiro a partir da prática docente

ANO	TÍTULO	AUTORES
1993	O processo de formação do enfermeiro: a prática pedagógica utilizada no cotidiano do curso de graduação.	SANTOS, N. C.
1998	Reflexões sobre a docência em enfermagem em uma universidade pública.	MERIGHI, M. A. B
1998	Visitando a prática pedagógica do enfermeiro professor: um processo de continuidade à sua construção profissional.	COSTA, F. N. A.
2001	O fazer do enfermeiro-docente: ação e compromisso	BLOIS, J. M.
2006	A formação para a docência do Professor Enfermeiro na visão dos professores.	JUNIOR, M. A. F.
2006	A prática docente dos enfermeiros de instituição de saúde: sua fundamentação nos referenciais teóricos de enfermagem	DINIZ, S. N.
2006	O professor do Ensino Técnico em enfermagem, a docência e as novas tecnologias: contribuições ao seu estudo.	PIANUCCI, A. M. G. C.
2007	A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes	MADEIRA, M. Z. A; LIMA, M. G. S. B.
2008	Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do Enfermeiro Professor.	RODRIGUES, M. T. P; SOBRINHO, J. A. C. M.
2009	Professor-enfermeiro: significados e profissão docente	CARRASCO, A. V. A.
2010	A reflexividade na prática docente da graduação em enfermagem: nexos com a formação permanente do	VALENTE, G. S. C

	enfermeiro-professor.	
2010	Docência em Enfermagem: Insatisfação e indicadores desfavoráveis.	CORRAL-MULATO, S; BUENO, S. M. V; FRANCO, D. M.
2010	Docente universitário do curso de enfermagem: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas	NINO, N. S.
2011	O sentido de ser Enfermeiro Professor que vivência o desafio de ensinar o cuidado: uma contribuição de e para a enfermagem	SEBOLD, L. F.
2011	Trabalho docente e formação profissional do enfermeiro: caminhos, saberes e dificuldades.	BISINOTTO, M. M.
2013	Metodologias participativas no ensino da administração em Enfermagem	KALINOWSKI, C. E; MASSOQUETTI, R. M. D; PERES, A. M; LARocca, L. M; CUNHA, I. C. K; GONÇALVES, L. S
2013	Uma reflexão sobre os múltiplos sentidos da docência em saúde.	OLIVEIRA, G. S; KOIFMAN, L.
2015	Docência no Ensino Superior em enfermagem: revisão integrativa de literatura.	LAZZARI, D. D; MARTINI, J. G; AMORIM, B. J.
2015	Práticas do bom professor de enfermagem, medicina e odontologia na percepção dos estudantes.	MANEGAZ, J. C; VÂNIA, M. S. B; MEDINA, J. L; PRADO, M. L; CANAVER, B. P
2016	Formação de prática de docentes de um curso de graduação em enfermagem	ARAÚJO, V. A. B. T; GEBRAN, R. A; BARROS, H. F.
2016	Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde	FREITAS, D. A; SANTOS, E. M. S; LIMA, L. V. S; MIRANDA, L. N; VASCONCELOS, E. C; NAGLIATE, P. C

Fonte: O autor

Dentre os referencias teóricos utilizados pelos pesquisadores, possibilitando a discussão sobre a Constituição Docente do Enfermeiro a partir da prática docente podemos identificar que Maria Cecília de Souza Minayo foi citada por Diniz (2006) e Carrasco (2009) para a discussão da pesquisa social e aspectos metodológicos da pesquisa qualitativa.

Blois (2011) utiliza de Paulo Freire para discutir aprendizagens e prática docente. O exercício da docência também foi discutido por Carrasco (2009) tendo como base Paulo Freire e Wanda de Aguiar Horta.

Para a discussão dos saberes docentes, Bisinoto (2011) utilizou o referencial de Maurice Tardif e, Nino (2010) discutiu a prática pedagógica e profissionalização docente com o referencial de Philippe Perrenoud.

O principal instrumento de coleta de dados presente nas pesquisas é a entrevista, utilizada por Diniz (2006), Madeira e Lima (2003), Rodrigues e Sobrinho (2008), Carrasco (2009) e Nino (2010). Esses autores se dispuseram de Laurence Bardin para análise dos dados da entrevista através da técnica de análise de conteúdo.

Blois (2001) trabalhou com grupo focal.

Madeira e Lima (2003) trabalharam com história oral a partir do instrumento da entrevista para coleta de dados.

Araújo, Gebram e Barros (2015) fizeram uso do estudo de caso para entendimento da formação e da prática educativa do enfermeiro.

Lazzari, Martini e Busana fizeram uso da pesquisa em caráter estritamente bibliográfico.

Quadro 6: Síntese dos Referenciais Teóricos das produções que compõe a categoria constituição docente a partir da prática docente.

REFERENCIAL TEÓRICO	AUTOR (ES)
Aprendizagem (Paulo Freire)	Blois (2011)
Exercício da Docência (Paulo Freire)	Carrasco (2009)
Exercício da Docência (Wanda de Aguiar Horta)	Carrasco (2009)
Saberes Docentes (Maurice Tardif)	Nino (2010)
	Bisinoto (2011)

Fonte: O autor

A prática pedagógica do enfermeiro não se resume apenas no ensinar, antes, está envolvida em uma diversidade de ações que, de modo geral, acabam por organizar o trabalho docente e contribuindo com o processo de reflexão da prática pedagógica. Dentre as ações docentes do Enfermeiro Professor, Lazzari, Martini e Busana (2015) evidenciam o excesso de atividade quando apontam para a necessidade de atualização profissional, reuniões, excessivas jornadas de trabalho

(carga horária), orientações para trabalhos científicos, preparo de aulas e avaliações, participação em bancas examinadoras e comissões, publicações de artigos, dentre outras atribuições.

Quanto ao excesso de atividades, podemos observar que Merighi (1998) já tratava desse assunto relacionando-o com transtorno na carreira docente. Vale ressaltar que esse trabalho, com o título “Reflexões sobre a docência em enfermagem em uma universidade pública”, é o trabalho mais antigo que compõe o corpus de análise da Constituição Docente do Enfermeiro.

Merighi (1998) também apontava para uma prática do professor de enfermagem que estava pautada a partir da sua experiência como docente, problematizando sobre um possível distanciamento do que é ensinado em teoria do que é aplicado na prática profissional dos alunos egressos, agora inseridos profissionalmente nos serviços de saúde.

Vale ressaltar que muito desta disparidade, pode estar relacionado com a própria prática docente do Enfermeiro Professor e com as estratégias didático-pedagógicas utilizadas por eles em sala de aula.

Blois (2001), ao estudar o fazer do enfermeiro docente sugere que existe uma necessidade de problematização da prática a partir de reflexões, questionamentos, dialogicidade e tomada de consciência de questões que permeiam a docência. Nesse sentido, ele aponta que essa discussão pode ser iniciada por meio do entendimento que a constituição do ser enfermeiro-professor passa a ser construída a partir da reflexão da própria história de vida do educador.

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

Desse modo, o autor reforça que os professores, principalmente no início da carreira, são influenciados por algum professor que de alguma maneira marcou positivamente a sua trajetória de formação.

Com essa possível fragilidade de capacitação pedagógica durante a formação inicial, Junior (2006) e Araújo, Gebran e Barros (2015) esclarecem que ocorre uma busca por parte do professor, pela educação continuada que dê conta de suprir essa lacuna. Segundo esses autores, a partir da imersão do docente nesse contexto de educação, a prática docente passa a ser orientada

Outro impacto decorrente da fragilidade na formação pedagógica inicial, apontado por Kalinowisk et al (2013) e Freitas et al (2016), é que a prática profissional, nesses casos passa a ser pautada no modelo tradicional de ensino.

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

Já para Menegaz, et al (2015), os professores de enfermagem estabelecem uma prática baseada em conhecimentos pedagógicos do conteúdo específico e didáticos que são trabalhados dentro de sala de aula. Esse empoderamento da capacitação docente pode ser provindo da educação continuada do professor.

O método de ensino dos professores foi outro assunto possível de ser discutido a partir do trabalho de Madeira e Lima (2007) que tem como título: “A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes”. Para esses autores, os enfermeiros professores alicerçam a sua prática pedagógica a partir de: elaboração de aula de modo criativo, conhecimento das disciplinas curriculares, necessidade de conhecer o aluno e seus específicos estilos de aprendizagem. Consideram também o diálogo e a compreensão dos objetos da educação nos contextos educacionais como instrumentos de excelência na construção do conhecimento.

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

Ainda para Madeira e Lima (2007), os saberes estão em permanente construção, sofrendo influência da constituição histórica e política do professor, influência da escola, da relação com os pares e a partir da reflexão da própria prática docente.

Falando sobre a prática docente do enfermeiro, Junior (2006) elenca uma relação de aspectos dificultadores para a Constituição Docente do Enfermeiro. A saber: dificuldade no desenvolvimento profissional, dificuldade de articulação com o projeto pedagógico, formação baseada no modelo tradicional e não pela construção de competências e dificuldades em lidar com questões administrativas da escola.

Desse modo, passam a planejar suas aulas a partir de planejamentos já existentes e formatados, apenas seguindo um cronograma de conteúdo da disciplina.

Para Bisinoto (2011), a prática docente do enfermeiro deve conter domínios específicos que garantam um desempenho suficientemente capaz de contribuir com a formação de futuros enfermeiros. Domínio do conhecimento científico e habilidade para transmitir de modo produtivo e claro, todo o conteúdo para os seus alunos, é apontado como a base necessária para o bem ensinar. Outros domínios permeiam o campo da experiência profissional nos serviços de saúde, detenção de conhecimentos éticos, moral e filosóficos.

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

Desse modo alguns docentes de enfermagem baseiam suas práticas docentes a partir de seus conhecimento e experiências profissionais nos serviços de saúde e, posteriormente passam a sensibilizar-se quanto à necessidade de formação específicas para a docência. Sendo assim, posteriormente ao ingresso na docência, passam a buscar essa formação em programas específicos de formação docente, bem como passam a desenvolver-se a partir de processos reflexivos da própria prática docente. (ARAÚJO, GEBRAN E BARROS, 2015)

Quando se reflete sobre a prática docente, pode-se entender que exigências e cobranças da atividade acadêmica e científica, como ensino, pesquisa e extensão, podem gerar descontentamento e sobrecarga contribuindo para o desgaste do docente. (CORRAL-MULATO, 2010). Faz-se oportuno, portanto, refletir se essas condições são favoráveis com a percepção da Constituição Docente do Enfermeiro.

Corral-Mulato (2010) ainda elenca algumas das várias condições desfavoráveis no exercício profissional docente do professor, tais como, elevada carga horária de trabalho, falta de companheirismo e colaboração entre os colegas docentes, falta de reconhecimento e baixos salários, etc.

A docência, assim como toda e qualquer profissão, carrega consigo um quadro de exigências e demandas que devem ser atendidas para que o bem estar da profissão seja atingido. Percebe-se que a grande dificuldade do Enfermeiro Professor está exatamente na administração dessas tensões, de modo que consiga

canalizá-las e gerenciá-las. O descontentamento com a docência pode inibir ou retardar o processo de Constituição Docente do Enfermeiro, portanto, faz-se necessário a criação de medidas de superação de tais obstáculos. Esses obstáculos podem ser entendidos como interferências negativas no processo de ensino-aprendizagem e no processo de formação e constituição docente.

Nesta perspectiva, essa superação de obstáculos contribui com o sucesso da prática pedagógica do enfermeiro que acaba por auxiliar no processo de constituição docente.

Rodrigues e Sobrinho (2008) apresentam que os enfermeiros professores entendem a complexidade do trabalho docente, evidenciando a necessidade do comprometimento com questões pedagógicas a fim de que ocorra uma transformação no ensino da enfermagem. Eles apontam para uma necessidade de mudança na sua formação bem como na sua prática docente. Essa mudança visa a superação do paradigma tradicional e do tecnicismo para uma construção de conhecimentos que seja pautada no contexto social.

Como indicadores desfavoráveis para a docência em enfermagem ainda podem ser citados aqueles que se referem ao professor, ao aluno e à instituição. No que se refere ao Enfermeiro Professor, pode-se observar que questões como fragilidade na formação específica para a docência e o exercício da prática sustentada pela dicotomia teoria e prática são fortes influenciadores negativos para a satisfação dos docentes.

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

Já os aspectos relacionados ao aluno são significativos na discussão de satisfação do professor em sala de aula porque é da relação professor-aluno que se traz as significações do processo ensino-aprendizagem. Os professores de enfermagem destacam que a deficiência dos alunos na base teórica do que é

ensinado, a imaturidade, por adentrarem na universidade cada vez mais cedo e, a falta de preparo para lidar com as mudanças na prática pedagógica do professor são fatores que contribuem para a insatisfação com a docência.

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

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

Os obstáculos referentes aos alunos são aqueles a deficiência na base teórica e imaturidade. Já aqueles referentes às instituições são: condições deficientes de recursos, estrutura precária e baixos salários.

Para Rodrigues e Sobrinho (2008), essas condições de obstáculos são influenciadores negativos para a Constituição Docente do Enfermeiro.

Pensando na prática docente do professor de Enfermeiro Professor, uma perspectiva encontrada, de Diniz (2006) em uma das pesquisas chama a atenção porque visa relacionar a prática docente do enfermeiro com uma das teorias de enfermagem⁶. Olhar para as teorias de enfermagem e enxergar uma possibilidade de significação da prática docente podem traduzir o modo pelo qual o enfermeiro articula o processo de ensino aprendizagem e quais significações e valores podem estar agregados com o processo de Constituição Docente do Enfermeiro. Ao ensinarmos (meu pensamento como protagonista docente), ensinamos por um propósito e sempre baseado em valores e princípios, podendo estes ser relacionados com a explicação do nosso universo da enfermagem, ditado por sua vez, pelas teorias

⁶ As teorias procuram explicar, de forma organizada, a realidade com conceitos, definições, e proposições concretas que preveem e controlam o fenômeno. Na enfermagem os conceitos teóricos que fundamentam a prática são: a enfermagem, a pessoa ou ser humano, a saúde e a sociedade/ambiente. Desse modo as teorias de enfermagem se relacionam com esses quatro conceitos e permitem reflexões sobre a prática. – Diniz (2006) apud George (2000).

RESULTADOS

Olhando a Constituição Docente do Enfermeiro a partir da formação para atuação no Ensino Técnico e superior e a partir da prática docente, obtivemos alguns apontamentos relevantes emergidos dos trabalhos que protagonizaram o Estado da Arte dessa pesquisa.

A formação docente do enfermeiro para atuar no Ensino Técnico de enfermagem está direcionada e baseada em legislação específica, portanto, há consenso entre os autores de que o enfermeiro que ingresse como docente nesse nível de ensino deverá perpassar por uma formação que o colocará em contato com os saberes docentes e pedagógicos. Entendemos que o contato com tais saberes são apontados como um dos passos que direcionam o professor à constituição docente.

Desse modo, compreendemos que a Constituição Docente do Enfermeiro para o exercício da docência no Ensino Técnico de enfermagem pode ocorrer por meio da formação em cursos de graduação com habilitação em licenciatura ou através de programas de pós-graduação. Outra possibilidade apontada pelos estudos é a partir da própria prática docente.

Cabe ressaltar aqui que a prática docente auxilia o professor no seu processo de constituição, porém, não o legitima como tal sem a habilitação necessária prevista em legislação. Faz-se necessário que o professor perpasse por processos formais de formação docente.

Em consonância com a LDB, os trabalhos apontam os programas de pós-graduação como local oficial para formação de professores que irão atuar no Ensino Superior, porém, se discute sobre o foco dado por esses programas.

Discute-se o fato dos programas *Stricto Sensu* terem forte relação com o desenvolvimento do pesquisador em detrimento da formação do professor. Essa preocupação é unânime nas pesquisas que discursam sobre esses programas.

Foi possível perceber que existe um movimento de tais programas quanto a adequação do seu currículo de modo a atender os aspectos voltados à formação do professor, porém, esse movimento pode se resumir em uma disciplina ou na prática de um estágio supervisionado.

Os trabalhos apontam que enfermeiros que ingressaram na docência sem a formação pedagógica passam a buscar essa capacitação por meio da educação continuada. Isso se dá ao fato de sentirem a necessidade de ampliar o conhecimento no contexto da educação.

Desse modo, respondemos aqui uma das nossas questões de estudo onde questionamos se “os enfermeiros possuem critérios elegíveis de formação docente durante a graduação de enfermagem ou nos cursos de formação docente”. Entendemos a formação nos cursos de graduação está fortemente embasa na formação do bacharel, dado os números apresentados no levantamento das IES onde constam apenas 11 cursos que licenciam o enfermeiro para a docência.

Já nos cursos de formação docente, os autores colocam em pauta uma discussão de que esses programas possuem uma pauta centrada na formação do pesquisador. A formação docente é trabalhada em segunda intensão.

Visitamos também a prática pedagógica do Enfermeiro Professor para discutirmos a constituição com base na atuação profissional. Verificamos que professores que tiveram contato com dimensões de formação didático-pedagógicas antes de se inserirem no mercado de trabalho, desenvolvem sua prática docente com maior habilidade e segurança além de ser esse, um processo condutor da constituição.

Quando questionamos se “existe uma relação de proximidade do enfermeiro com os saberes docentes e pedagógicos durante o exercício profissional” objetivamos relacionar a prática com a formação de modo a olharmos a atuação profissional com base no cotidiano da sala de aula do Enfermeiro Professor.

Desse modo, respondemos a essa questão refletindo, a partir dos autores que discutiram a prática docente, que o Enfermeiro Professor iniciante, seja aquele que passou por programas de formação ou que ingressaram na docência por meio do bacharelado, desenvolve os saberes docentes a partir da sua própria prática pedagógica. A formação, nesses casos, ocorre como pano de fundo à esse desenvolvimento.

Os saberes experienciais, provindo da vida e da formação são pontos fortes apresentados pelas pesquisas. É possível visualizarmos uma intensa relação com esses saberes e professores que não tiveram formação pedagógica antes da inserção na docência.

Os autores reforçam que os saberes experienciais conduz o Enfermeiro Professor a um processo de reflexão crítica sobre sua prática. À medida que exercitam essa reflexão, inicia-se a construção da constituição docente.

Sobre os saberes experienciais, os autores também apontam para intencionalidade de ruptura por parte do professor, com o modelo tradicional de ensino. À medida que esses professores passam a refletir sobre sua prática, são estimulados a se apropriarem de uma prática baseada na dialogicidade e construção conjunta de conhecimento com seus alunos.

“Basta ser enfermeiro para ser Professor de Enfermagem?”. Respondemos à essa questão concluindo que os saberes específicos da enfermagem, adquiridos durante a formação inicial dos enfermeiros são de extrema importância para a prática docente, porém, faz-se necessário um domínio dos saberes docentes e pedagógicos por parte de tais professores para direcioná-lo à uma prática docente que dê conta de permear sobre aspectos políticos, pedagógicos e culturais do saber fazer docente.

Entendemos, contudo que a constituição do enfermeiro é multifacetada, tomando como caminhos possíveis os programas de formação pedagógica (tanto inicial como continuada) bem como o caminho da própria prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Julgamos importante retomarmos alguns aspectos da pesquisa ainda nas considerações finais. Um deles é o fato de que em geral, os resumos dos trabalhos não dão conta de posicionar o leitor nos aspectos principais que serão desenvolvidos na pesquisa. Observa-se no resumo, uma preocupação maior com o desenhar metodológico e foco nos resultados das pesquisas.

Como nos propusemos a trabalhar o Estado da Arte e a segunda estratégia de seleção de artigos foi a leitura dos resumos, à medida que essas fragilidades foram encontradas, tivemos que trilhar outros caminhos para identificarmos os trabalhos que compuseram o corpus de análise.

Identificamos uma predominância de pesquisas qualitativas nas produções que possuem a educação e enfermagem como contexto de pesquisa. Entendemos que os pesquisadores enxergam na pesquisa qualitativa maior possibilidade de fundamentar as dimensões de formação, identidade, constituição e profissionalidade docente. Essa característica de pesquisa, oportuniza tais pesquisadores a utilizarem aspectos relacionado a subjetividade dos sujeito como marco determinante de sustentação das suas relações com os objetos com pesquisas.

Esse é um ponto importante a considerarmos a partir dessa pesquisa. Como identificamos uma forte relação entre constituição e os saberes da experiência, entendemos que o exercício do professor em olhar para si e refletir sobre sua experiência de vida, formação e prática docente torna-se um forte aliado ao processo de constituição.

Sugerimos, portanto, através desse contexto que, os programas de formação docente considerem esse exercício em seu currículo, de modo a aperfeiçoar o processo de constituição. Acreditamos que esse é um ponto importante de contribuição para o campo de pesquisa em formação de professores.

Foi possível observarmos durante a etapa de fichamento das produções que as referidas pesquisas apresentam diferentes objetos de estudos, mesmo dentro do mesmo descritor. A exemplo disso podemos citar os aspectos metodológicos utilizados para trabalhar as temáticas propostas onde se observa trabalhos que

possuem uma abordagem estritamente bibliográfica, bem como os que utilizam métodos que lançam mão da história de vida e a história oral.

Entendemos que esse trabalho abre novas oportunidades de pesquisas sobre os cursos de enfermagem que formam licenciados. Identificamos no portal e-MEC que no país existem 11 cursos cadastrados, portanto, fica aqui uma oportunidade de mapeamento desses cursos com objetivo de identificar currículo para analisar qual a relação desses cursos com a docência em enfermagem. Quem são os egressos desses cursos? Onde trabalham? Quais as facilidades e os desafios obtidos para a prática docente a partir desses cursos?

Retomamos nas considerações finais à memória de momentos oportunos de aprendizagem enquanto enfermeiro e professor de enfermagem. Esta pesquisa possui uma relação de caráter pessoal bastante intenso. A partir do memorial de formação compartilhado na introdução, partimos para uma aproximação do leitor com as inquietações do autor que vos fala.

Repensar a prática docente a partir da busca pela formação ou através de um processo crítico-reflexivo do ser professor e ser enfermeiro nos impulsiona no desenvolvimento profissional para a docência. A certa medida, esse processo influencia na formação de alunos-enfermeiros, direcionando-os a uma responsabilidade social e política para o cuidar de doentes.

Um ponto importante a ser ressaltado é referente as contribuições com a constituição docente a partir de disciplinas de formação docente em programa de pós graduação. Utilizo do meu exemplo, enquanto estava trabalhando a disciplina PESCD (Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente) no programa de pós-graduação da UFSCar. Essa disciplina me oportunizou grandes momentos de construção e reflexão da/para a prática docente.

Entendemos que essa pesquisa tem condições de influenciar alguns dos aspectos sociais referente à formação do Enfermeiro Professor. Com base na expansão dos cursos superiores, o movimento de formação de professores e formação de enfermeiros se torna intenso e faz-se necessário uma discussão sobre o processo de constituição docente. Um professor polivalente tem melhores condições de influenciar o contexto social e de formação. Assim, esse trabalho contribui para a prática profissional de docentes formadores de enfermeiros.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, A; DINIZ-PEREIRA, J; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: p. 273-87. 2010.

BAGNATO, M, H, S; RODRIGUES, R, M. Diretrizes Curriculares da Graduação de Enfermagem: pensando contextos, mudanças e perspectivas. Rev. Bras. Enferm. v. 60, n. 5, p. 507-512, Out. 2007.

BATISTA, N, A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. Rev. Trabalho, Educação e Saúde v. 3, n. 2, p. 283-294. 2005.

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

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

BRASIL. Conselho Regional de Enfermagem São Paulo. Portaria COREN-SP/DIR/26/2007 (Publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo – Seção I de 04/12/2007- pg. 119) Disciplina a obrigatoriedade de o enfermeiro comprovar capacitação pedagógica para atuar na formação profissional. 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer nº 3, de 7 de novembro de 2001 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Brasília: Ministério da Educação e Cultura; 2001.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Lei nº 9,349, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 Ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior, 2001. Diretrizes Curriculares nacionais do curso de enfermagem. Homologada em 07/11/2001. Parecer CNE/CES 1133/2001. Brasília, DF. 2001.

BUDÓ, M. L. D. A prática de cuidados em comunidades rurais e o preparo da enfermagem. 2000. 190 p. Tese (Doutorado em Filosofia da Enfermagem). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2000.

CONRADO, A. L. A pesquisa brasileira em etnomatemática: desenvolvimento, perspectiva, desafios. 2005. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2005.

DROUIM, A. M. A Pedagogia. Unimarco, Loyola, 1995. 120 p.

FARIA, J, I, L; CASAGRANDE, L, D, R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. Rev. Latino-Am. Enferm. v. 12, n. 5, p. 821-827. 2004.

FERNANDES, J, D; REBOUÇAS, L, C. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem: avanços e desafios. Rev. Bras Enferm. v. 66 (esp), p. 95-101. Maio. 2013.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272. 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 1996. São Paulo. Paz e Terra. 144 p.

GALLEGUILLOS, T. G. B; OLIVEIRA, M. A. C. A Gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. Rev. Esc. Enf. USP. v. 35, n. 1, p. 80-87. 2001

GATTI, B. A formação dos docentes: o confronto necessário professor X academia. Cad. de Pesq.. São Paulo. v. 91, p. 70-74. 1992

George, J. B. Teorias de enfermagem: os fundamentos para a prática profissional. 4ª ed. Porto Alegre – RS: Artes médicas; 2000. 355 p.

GUARESCHI, A. P. D. F. Avaliação da formação e das práticas pedagógicas do docente de enfermagem. 2015. 155 p. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) Universidade de São Paulo. São Paulo. 2015.

GOMES, J, B; CASAGRANDE, L, D, R. A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. Rev. Latino-Am. Enferm. v. 10, n. 5, p. 696-703. 2002.

GONZALEZ, M. A; FONTE, C. M. A enfermeira formadora. A construção de uma nova identidade profissional. Invest. Educ. Enferm. v. 30, n. 3, p. 398-405. 2012.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Vidas de Professores. Porto: Porto editora, 1997.

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

HUMEREZ, D. C; JANKEVICIUS, J. V. Reflexão sobre a formação das categorias profissionais de saúde de nível superior pós diretrizes curriculares. Biblioteca Cofen. 2015. Disponível em: < biblioteca.cofen.gov.br>. Acesso em: 21 de Ago. 2016.

IMBERNÓN, F. Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ITO, E. E; PERES, A. M; TAKAHASHI, R. T; LEITE, M. M. J. O ensino de enfermagem e as Diretrizes Curriculares nacionais : utopia X realidade. Rev Esc. Enferm. USP. v. 40, n.4, p. 570-5. 2006.

JOSSO, M, C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Educação. Porto Alegre/RS. Educação. Ano XXX, v. 3 n. 63, p. 413-438. 2007.

KAUARK, F. S; MANHÃES, F. C; MEDEIROS, C. H. Metodologia da pesquisa: um guia prático. Bahia: Via Litterarum, 2010. 89 p.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. 263 p.

Chrizostimo, M. M; BRANDÃO, A. G. P. A formação profissional do enfermeiro: Estado da arte. Enfermería Global. N. 40. Out. 2015.

MASETTO, M, T. (org). Docência na universidade. Campinas: Papyrus; 2002.112 p.

_____. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2012. 208 p.

_____. O professor na hora da verdade: a prática docente no Ensino Superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

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

MENDONÇA, E. T, *et al*. Paradigmas e tendências do ensino universitário: a metodologia da pesquisa-ação como estratégia de formação docente. Interf. Com. Saúde Edu.. v. 19, n. 53, p. 373-386. 2015.

MISSIO, L. O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do Curso de Enfermagem da UEMS. 2007. 282 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2007.

Nogueira R. A; Pagliuca L. M. F. Estágio de docência: experiência inovadora na prática de uma doutoranda. Texto Cont. Enferm. v. 10, n. 1, p. 132-43. 2001.

OLIVEIRA, V. S. Ser bacharel e professor: sentidos e relações entre o bacharelado e a docência universitária. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2012.

OLIVEIRA, V. S; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e Ensino Superior. Holos. V. 2, 193-205, 2012.

PALANCH, W. B. L; FREITAS, A. V. O estado da arte como método de trabalho científico na área da educação matemática: possibilidades e limitações. Persp. da Ed. Mat. v. 8. 2005.

PAULO, R, M; SANTIAGO, R, A; AMARAL, C, L, C. A constituição da identidade do professor: um abordagem fenomenológica. Acta Scientiae. Canoas, v. 15, n. 3, p. 572-587. 2013.

PERES, A. M. Competências Gerenciais do enfermeiro: relação entre as expectativas da instituição formadora e do mercado de trabalho. 2006. 250 p. Tese (Doutorado em Enfermagem). São Paulo. 2006.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Trad. Patrícia Chitoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000. 192 p.

PERRENOUD, P. *et all.* Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? 2ª. ed. Rev. Porto Alegre. Artmed, 2001. 232 p.

PILLÃO, D. A pesquisa no âmbito das relações didáticas entre matemática e música: Estado da Arte. 2009. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. Nuances. Vol. 3. 1997.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no Ensino Superior – 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2014. 279 p.

PIMENTA, S. G; ALMEIDA. M. I. Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. 244 p.

RIBEIRO, J. P; TAVARES, M; ESPERIDIÃO, E. MUNARI, B. D. Análise das Diretrizes Curriculares: uma visão humanista na formação do enfermeiro. Rev. Enferm. UERJ. v. 13, n. 3, p. 403-409. 2005.

RIZZOTTO, M. L. F. História da enfermagem e sua relação com a saúde pública. Goiânia, Ab Editora. 1999.

Rizzotto M. L. F. (Re) vendo a questão da origem da enfermagem profissional no Brasil: a escola de enfermagem profissional e o mito da vinculação com a saúde pública. 1995. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. Análise de necessidades na formação de professores. Portugal: Porto, 1993. 157 p.

ROLDÃO, M. C.. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Rev. Bras. de Ed. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103. 2007.

ROMANOWSKI, J. P; ERNS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. Diálogo Educacional, Curitiba, v.6, n.9, p.37-50. 2006.

SANTANA, F. R; *et al.* Diretrizes Curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem: uma visão dialética. Rev. Elet. de Enferm. v. 7, n. 03, p. 295-302. 2005.

SANTOS, S. S. C. Currículos de enfermagem do Brasil e as diretrizes: novas perspectivas. Rev. Bras. Enferm. v. 56, n. 4, p. 361-364. 2003.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 2007. Petrópolis, RJ: Vozes. 325 p.

TREVISIO, P. Percepção de profissionais da área da saúde sobre a formação, atuação e satisfação em sua atividade docente. 2015. 224 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2015.

VALENTE, G. S. C. A formação do enfermeiro para o ensino médio em enfermagem: uma questão de competências. 2005. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

ZABALZA, M. A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artimed, 2004. 239 p.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de pedagogia. n. 220, p. 44-9. 1992.

ZANCHET, B. M. B. A; Feldkecher, N. Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: necessidades de espaços de discussão pedagógica. Acta Scientiarum. Education. Maringá, v. 38, n. 1, p. 93-102. 2016.

REFERÊNCIAS DA CATEGORIA: Constituição docente a partir da formação para o exercício da docência no ensino técnico

EBISUI, C. T. N. A identidade profissional do Enfermeiro Professor do Ensino Técnico de enfermagem. 2004. 190f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Psiquiatria). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004.

CARVALHO, R. S; VIANA, L. O. A formação do enfermeiro docente do ensino médio profissionalizante na relação com o princípio da interdisciplinaridade. Enfermería Global. n. 15. 2009.

OROSCO, S. S; SCHEIDE, T. J. F. O ensino de enfermagem em nível médio e as competências necessárias no contexto atual. Colloquium Humanarum. v. 5, n. 1. 2008.

SILVA, S. R. L. P. T. Conhecendo o preparo pedagógico do Enfermeiro Professor do Ensino Técnico profissionalizante em enfermagem. 2011. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011.

VALENTE, G. S. C; VIANA, L. O. A reflexividade na prática docente da graduação em enfermagem: nexos com a formação permanente do Enfermeiro Professor. PBL 2010 Congresso Internacional. São Paulo. 2010.

REFERÊNCIAS DA CATEGORIA: Constituição docente a partir da formação para o exercício da docência no ensino superior

BACKES, D. S, *et all*. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva do pensamento complexo. Rev. Bras. Enferm. n. 63, v. 3, p. 421-6. 2010.

BARBOSA, E. C. V. A formação do enfermeiro docente para o ensino de graduação em enfermagem: um olhar sobre a universidade privada. 2007. Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BOMFIM, M. I; GOULART, V. M. P; OLIVEIRA, L. Z. Formação docente na área da saúde: avaliação, questões e tensões. Interface Comunicação Saúde Educação. v. 18, n. 51, p. 749-58. 2014.

CORRÊA, G. T; RIBEIRO, V. M. B. Formação pedagógica na pós-graduação strictu sensu em saúde coletiva. Ciência e Saúde Coletiva. v. 18, n. 6, p. 1647-1656. 2013.

FREITAS, M. A. O; SEIFFERT, O. M. L. B. Formação docente e o ensino de pós-graduação em saúde: uma experiência da Unifesp. Rev. Bras. Enferm. v. 60, n. 6, p. 635-40. 2007.

GUARESCHI, A. P. F. Avaliação da formação e das práticas pedagógicas do docente de enfermagem. 2015. 155 p. Tese (doutorado em Ciências da Saúde). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

IDE, C. A. C. Requisitos para a docência em escolas de enfermagem: perspectivas para a questão. Rev. Esc. Enf. USP. v.33, n.2, p.186-191. 1999.

JOAQUIM, N. F; VILAS BOAS, A. A. Tréplica formação docente ou científica: o que está em destaque nos programas de pós graduação? Rev. Adm. Contemp. v. 15, n. 6, 1168-73. 2011.

LAUAR, C. R. S. Enfermeiro Professor: um diálogo com a formação pedagógica em cursos de latu sensu. 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

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

MORAES, C. A. M. Enfermeiro educador, Enfermeiro Professor: formação e práticas educativas. 2004. 62 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas 2004.

NILZA, B. S. De profissional-enfermeira a enfermeira-professora: um estudo sobre a formação docente no ensino superior. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas gerais. 2003.

NUNES, Z. B. Ensino Superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica. 2011. 122 p. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

PIMENTEL, V; MOTA, D. D. C. F; KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós graduação em enfermagem. Rev Esc Enferm USP v. 41, n. 1, p. 161-164. 2007.

PINHO, L. B; SANTOS, S. M. A. Estágio docência em enfermagem psiquiátrica: uma experiência durante a pós graduação. Rev. Gaúcha de Enferm. Porto Alegre. v. 27, n. 2, p. 176-84. 2006.

RIBEIRO, M. L; CUNHA, M. I. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós graduação em saúde coletiva. Interface Comunicação Saúde Educação. v.14, n.32, p.55-68. 2010.

RODRIGUES, M. T. P; SOBRINHO, J. A. C. M. Enfermeiro Professor: um diálogo com a formação pedagógica. Rev. Bras. Enferm. v. 59, n. 3, p. 456-459. 2006.

SCHERER, C. M. A constituição do professor de enfermagem na formação profissional para a docência. 2010. 76 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio Grande do Sul, Ijuí, 2010.

SCORZONI, M. F. M. O espaço de formação docente nos programas de pós-graduação em enfermagem: uma revisão sistemática da literatura. 2012. 73 p. Dissertação (Mestrado em Ciências). São Paulo. Ribeirão Preto, 2012.

SOARES, S. R. S; CUHA, M. I. Programas de pós-graduação em educação: lugar de formação da docência universitária?. Rev. Bras. Pós-grad. Brasília, v. 7, n. 14, p. 577 – 604. 2010.

WALL, M. L; PRADO, M. L; CARRARO, T. E. A experiências de realizar um estágio docência aplicando metodologias ativas. Acta Paul. Enferm. v. 21, n. 3, p. 515-9. 2008.

REFERÊNCIAS DA CATEGORIA: Constituição docente do enfermeiro a partir da prática docente

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

BISINOTTO, M. M. Trabalho docente e formação profissional do enfermeiro: caminhos, saberes e dificuldades. 2011. 143 p. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade de Uberaba, Minas Gerais, 2011.

BLOIS, J. M. O fazer do enfermeiro-docente: ação e compromisso. 2001. 154 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2001.

CARRASCO, A. V. A. Professor-enfermeiro: Significados e profissão docente. 2009. 209 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Santos. Santos, 2009.

CORRAL-MULATO, S; BUENO, S. M. V; FRANCO, D. M. Docência em Enfermagem: insatisfações e indicadores desfavoráveis. Acta Paul Enferm v. 23, n. 6, p. 769-74. 2010.

DINIZ, S. N. A prática docente dos enfermeiros de instituições de saúde: sua fundamentação nos referenciais teóricos de enfermagem. 2006. 122 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Universidade de Guarulhos. São Paulo, 2006.

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

JUNIOR, M. A. F. A formação para a docência do Professor Enfermeiro na visão dos professores. 2006. 144 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2006.

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

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

MENEGAZ, J. C. *et al.* Práticas pedagógicas de bons professores de enfermagem, medicina e odontologia na percepção dos estudantes. Texto Contexto Enferm. n. 24, v. 3, p. 629-36. 2015.

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

MERIGUI, M. A. B. Reflexões sobre a docência de enfermagem em uma Universidade Pública. Rev. Esc. Enf. USP, v.32 , n.1, p. 80-83. 1998.

NINO, N. S. Docente universitário do curso de enfermagem: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas. 2010. 89 p. Dissertação (Mestrado em Educação).Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2010.

OLIVIERA, G. S; KOIFMAN, L. Uma reflexão sobre os múltiplos sentidos da docência em saúde. Interface Comunicação Saúde Educação. v.17, n.44, p.211-8. 2013.

RODRIGUES, M. T. P; SOBRINHO, J. A. C. M. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do Enfermeiro Professor. Rev. Bras. Enferm. v. 61, n. 4, p. 435-440. 2008.

SANTOS, N. C. O processo de formação do enfermeiro: a prática pedagógica usada no cotidiano dos cursos de graduação. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1993.

ANEXO: Modelo da fichamento das produções

Identificação	1. Objeto 2. Objetivo 3. Questão	Referenciais teóricos	Metodologia	Principais resultados
Título:	1.			
Autor:				
Vínculo com programa de pós graduação:	2.			
Ano:	3.			

Nota: Esse modelo de fichamento foi construído em conjunto com os integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Narrativas Educativas, Formação e Trabalho Docente, da UFSCar Sorocaba