

# Interfaces entre identidade profissional e saber da Enfermagem: caracterização de um grupo de enfermeiras docentes

*Silvana Rodrigues da Silva<sup>1</sup>, Graça Aparecida Cicillini<sup>2</sup>*

## Resumo

Apesar de haver preocupação, por parte dos enfermeiros, quanto à busca por fundamentação pedagógica para atuarem nos cursos de graduação em Enfermagem, nem sempre foi dada a devida valorização para essa área, uma vez que não há exigência de formação pedagógica específica para o exercício da docência no Ensino Superior. O objetivo deste estudo foi caracterizar um grupo de enfermeiras docentes e analisar as práticas pedagógicas utilizadas no Estágio Supervisionado em Enfermagem. Fundamentando-se na abordagem quantitativa e qualitativa, utilizamos três recursos metodológicos: questionário, observação não participante e entrevistas semiestruturadas. Participaram 24 docentes; entretanto, a observação das aulas e as entrevistas ocorreram com quatro desses sujeitos. Constatamos que os docentes estão arraigados à concepção de Educação fundamentada na racionalidade técnica. Há indícios de que esses professores acrescentam novas atitudes em sua atuação, lançando mão de outras formas de ensinar, com um fazer mais criativo, interacionista e dialógico com os sujeitos que os cercam.

**Palavras-chave:** educação superior; docentes de Enfermagem; prática em saúde.

---

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia.

2 Doutora em Metodologia de Ensino pela Universidade Estadual de Campinas.

# Interface between professional identity and knowledge of nursing: characterization of a group of teachers nurses

*Silvana Rodrigues da Silva, Graça Aparecida Cicillini*

## **Abstract**

Although there are concerns on the part of the Nurses in searching pedagogical basis to act in Undergraduate Nursing courses, not always it was given due appreciation for this area, since there is no requirement for specific pedagogical training for teaching in Higher Education. The paper aim was to characterize a group of teacher nurses and to analyze the teaching practices used in Supervised Nursing. The paper was based on quantitative and qualitative approaches using three methodological resources: a questionnaire, nonparticipant observation and semi-structured interviews. Twenty-four teachers participated in the research, however only four of them were observed and interviewed. We found that teachers have a concept of education based on technical rationality. However, there are indications that these teachers added new attitudes in their performance by including new ways of teaching with a more creative, interactional and dialogical approach.

**Keywords:** higher education; nursing teachers; practice in health.

## 1 Introdução

O modo de distinguir as profissões no cenário social não é apenas por meio dos saberes apoiados em conhecimentos específicos, formalizados e adquiridos no âmbito universitário, mas também por aqueles associados ao conjunto de outros saberes que completam a formação profissional, tais como os experienciais, os disciplinares e os curriculares. Tais saberes envolvem aspectos relativos à conduta ética, aos valores morais e à atitude profissional, que trazem um significado de pertencimento e de identidade que fortalece determinada profissão (TARDIF, 2010).

A identidade profissional não é um dado adquirido, propriedade ou produto, mas representa o “lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2007, p. 16).

Nessa perspectiva, a identidade profissional dos docentes é uma:

[...] construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando uma série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão (GARCIA; HIPÓLITO; VIEIRA, p. 54).

A identidade dos professores reflete frequentemente as imagens representadas por “esgotamento de recursos culturais, gerado por condições de trabalho desfavoráveis” (LÉLIS, 2008, p. 58), ou seja, ligadas às precárias condições de trabalho, à dupla ou tripla jornada de trabalho, às dificuldades de aperfeiçoamento, enfim, geralmente imagens distorcidas da real importância da docência.

Embora as transformações sociais imprimam mudanças no estilo de vida das pessoas e repercutam no imaginário social, a atividade docente ainda está fundamentada como uma missão, um sacerdócio e uma vocação, “arquetipo que impregna fortemente a história desse grupo profissional” (LÉLIS, 2008, p. 59).

Nesse contexto, discutir a profissionalização docente e a identidade profissional não é uma tarefa simples, principalmente por trazer, em sua trajetória histórica, grandes embates epistemológicos, filosóficos e políticos.

A identidade profissional está associada às disposições pessoais em relação a uma profissão e ao sentimento de pertencimento a um grupo de pessoas em comum à produção de conhecimento. Procura-se caracterizar a tênue diferença entre a profissionalidade e a profissionalização docente. A profissionalidade está relacionada aos “aspectos,

os traços profissionais construídos em relação ao trabalho docente que caracterizam, ou que identificam, profissionalmente o professor” (GUIMARÃES, 2006, p. 29).

A partir desse pressuposto, identidade e profissionalidade dizem respeito ao “eu profissional docente”, que traz em sua bagagem concepções, valores e sentimentos de pertencimento à docência, registrados em sua trajetória pessoal e acadêmica. Já a profissionalização diz respeito ao mundo de trabalho da profissão docente, e está “relacionada ao poder exercido por grupos ligados às ocupações, que se fazem valer como segmentos com saberes e código de conduta por eles estabelecidos” (GUIMARÃES, 2006, p. 42).

Essa definição corrobora a ideia de que a docência é um processo contínuo ao longo da atuação profissional, estando sempre sujeita a mudanças. Dessa forma, a construção da identidade do professor se coaduna com o conhecimento que cada profissional constrói durante o exercício da docência.

A profissionalização é “o processo socializador de aquisição das características e capacidades da profissão” (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZIANIAK, 2005, p. 31). Um tema bastante complexo, pois não envolve apenas a formação acadêmica, mas também os contextos sociais, tais como condições de trabalho, remuneração e reconhecimento social; assim, o tema requer intensos embates e discussões políticas.

A profissionalização “refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade” (LIBÂNEO, 2004, p. 75). Entre as condições favoráveis ao exercício profissional, incluem-se a formação inicial do docente e também a formação continuada, para que se possa aprimorar os conhecimentos, na busca por melhor qualificação, por melhores salários e por condições de trabalho adequadas.

É necessário compreender também o papel da universidade a partir do contexto social, considerando uma cultura dentro de uma sociedade capitalista cada vez mais exigente. Nessa direção, a formação inicial de qualquer profissão precisa estar voltada para uma “cultura profissional”, o que “significa o desenvolvimento de convicções e modos de agir, relacionados ao cultivo da profissão, referindo-se a aspectos que normalmente ficam subentendidos no entendimento de profissionalidade e nos processos de formação do professor” (GUIMARÃES, 2006, p. 55).

No processo de formação de professores, no caso específico dos cursos de graduação em Enfermagem, percebemos algumas dicotomias, ora de continuidade, sustentadas por práticas pedagógicas tradicionais que não capacitam os docentes para a diversidade na contemporaneidade, ora de ruptura, sob a influência da evolução das tecnologias, dos meios de comunicação e de informação, na formação para a cidadania, na flexibilidade

no ambiente de trabalho e na criatividade oportunizada pela diversidade cultural existente no país, que favorece também a diversidade de atuação do docente nas mais variadas situações.

Especificamente na área da saúde, persistem resistências às mudanças, com pouca reflexão sobre a docência, com distanciamento entre as instituições de ensino dos serviços de saúde e os profissionais que não elegem a prática pedagógica como fio condutor para o ensino. Nessa perspectiva, questionou-se: quem são as enfermeiras docentes que atuam no Estágio Supervisionado em Enfermagem? Como a docência passou a fazer parte de suas vidas? Para responder tais questionamentos, buscou-se caracterizar as enfermeiras docentes que atuam no componente curricular do Estágio Supervisionado em Enfermagem.

## 2 Metodologia

Este estudo se trata de uma pesquisa do tipo descritiva e exploratória, com abordagem quantitativa e qualitativa, que utilizou em seu desenvolvimento a análise das informações de forma descritiva. A pesquisa descritiva procura descobrir, com o máximo de precisão, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e sua conexão com os outros, sua natureza e suas características (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004).

Participaram desta pesquisa enfermeiras docentes, egressas do Curso de Bacharelado e da Licenciatura Plena em Enfermagem de uma universidade pública do estado do Amapá, que atuam na disciplina de Estágio Supervisionado em Enfermagem, na modalidade do Bacharelado, e que exercem suas atividades nos cursos existentes, de forma presencial, na capital do estado. Identificamos 38 docentes que atuavam na referida disciplina; entretanto, apenas 26 eram egressos de instituição pública e atendiam aos critérios de inclusão. Foi aplicado um questionário junto às 26 enfermeiras docentes, dos quais 24 retornaram respondidos. Esse questionário continha questões abertas e fechadas com as seguintes variáveis: I – Identificação; II – Experiência profissional na docência; III – Organização acadêmica para o Estágio Supervisionado; IV – Prática do Estágio Supervisionado. Para a análise das informações coletadas, foram feitas a organização e a tabulação dos dados no programa Excel, para posterior análise.

Dos 24 docentes, selecionamos quatro cujas aulas foram observadas por um período de dez meses, entre setembro de 2012 e junho de 2013. Para manter o anonimato, esses sujeitos foram caracterizados por nomes fictícios. Após o período de observação, realizamos entrevistas semiestruturadas com esses quatro docentes observados. Como técnica de análise das informações, utilizamos a triangulação de dados e a análise de conteúdo.

A investigação seguiu os princípios éticos da Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. Nessa perspectiva, foi encaminhado às Instituições de Ensino Superior (IES) existentes no estado, e que tinham o Curso de Graduação em Enfermagem, um documento solicitando autorização para ser realizada a pesquisa. No referido documento, foram explicados o objeto de investigação, os objetivos e a metodologia da pesquisa. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia, com a análise final nº 101353.

### 3 Resultados e discussões

#### 3.1 Análise quantitativa da pesquisa: caracterização das enfermeiras docentes que atuam no Estágio Supervisionado em Enfermagem

Participaram da pesquisa 24 sujeitos, todos formados no curso de graduação em Enfermagem de uma instituição pública e que atuam como docentes em cursos de graduação em Enfermagem dessa instituição ou de outras três instituições particulares na cidade de Macapá.

Os docentes estavam distribuídos basicamente em dois cenários da prática: UBS, referente à atenção básica, e em ambientes hospitalares de média e de alta complexidade. Constatamos, com relação ao sexo (Tabela 1), que a maioria dos sujeitos, 17, era do sexo feminino, e sete, do sexo masculino, o que evidencia a forte presença feminina na Enfermagem. Observamos que três sujeitos do sexo masculino e quatro do sexo feminino têm idade acima de 36 anos, mas a maioria, tanto mulheres quanto homens, encontra-se na faixa de 25 a 35 anos, considerada de adultos jovens (Tabela 1).

<b>TABELA 1 - Idade e sexo dos sujeitos participantes da pesquisa</b>			
<b>Idade</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Frequência</b>
20 - 24 anos	--	--	--
25 - 30 anos	02	06	08
31 - 35 anos	02	07	09
36 anos ou mais	03	04	07
<b>Total</b>	07	17	24

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação à área de atuação profissional, verificou-se que os sujeitos trabalham como docentes e/ou enfermeiros, e todos possuem mais de um vínculo empregatício. Apenas três sujeitos não atuam como enfermeiros.

A maioria, 15, atua em unidades de alta complexidade, e sete deles atuam na unidade de atenção básica, fato que assinala uma tendência profissional para os ambientes hospitalares. Entre os docentes, apenas dois desenvolvem suas atividades de docência e de Enfermagem nos dois ambientes, tanto na atenção básica quanto na alta complexidade, o que, teoricamente, amplia o leque de possibilidades de experiências. Constatamos que cinco docentes, além de atuarem em duas IES, simultaneamente, possuem mais um vínculo como enfermeiro, ou seja, acumulam três empregos, o que acarreta em grande carga horária de trabalho. Quatro docentes atuam tanto no Ensino Superior quanto no Ensino Profissionalizante, concomitantemente; dois docentes atuam em instituição pública e privada, e apenas um atua em duas instituições de ensino privado no Ensino Superior.

Em relação à experiência profissional na docência, os resultados apresentados na Tabela 2 evidenciam que os docentes possuem pouco tempo de experiência no Ensino Superior. A maioria, totalizando 17, entre os 24 sujeitos, possui experiência de um a quatro anos, fato justificado pela recente inserção de cursos de graduação em Enfermagem no estado, quando se constata que o segundo curso implantado ocorreu apenas no ano de 2006, e o primeiro foi implantado no ano de 1991. Um deles, apenas, possui experiência na docência há mais de nove anos, e outro docente, experiência de menos de um ano.

<b>TABELA 2 - Tempo de experiência profissional na docência</b>	
<b>Tempo de experiência</b>	<b>Fr.</b>
< de 01 ano	01
1 - 2 anos	09
3 - 4 anos	08
5 - 6 anos	03
7 - 8 anos	01
9 anos ou +	01
<b>Total</b>	<b>24</b>

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto à qualificação da enfermeira docente, notamos que todos os sujeitos pesquisados possuem algum tipo de formação *lato sensu*. Entretanto, o que chamou nossa atenção foi a grande variedade dos cursos e o quantitativo de especializações realizadas por eles. As informações evidenciam a procura pelos cursos de Pós-graduação, encontrando, na especialização, uma forma de educação continuada.

Dentre os 24 docentes, três possuem três especializações; 10 possuem duas; e 11 possuem apenas uma especialização. Dos 42 registros de especializações, 28 são da área de alta complexidade; nove, da atenção básica; e apenas cinco na área da docência. O baixo investimento (11,9%) em formação continuada para a docência permite-nos inferir a opção preferencial pela área profissionalizante, tendo-se a docência como um complemento. Tal inferência entra em consenso com a afirmação de Rodrigues (2013):

[...] a profissão docente é historicamente desvalorizada no Brasil: escolas sem condições salutaras de abrigar alunos e profissionais da Educação; baixos salários; amplas jornadas de trabalho; mau preparo docente, etc. São vários os fatores que fazem os cursos de Licenciatura serem esvaziados ou terem uma grande evasão (RODRIGUES, 2013, p. 1010).

Apesar da desvalorização da profissão docente referenciada pelo autor, devemos levar em consideração que, em termos gerais, essa é a profissão que abre os caminhos para a profissionalização do sujeito no mercado de trabalho, principalmente para quem atua na Licenciatura e em outra profissão, concomitantemente, no caso específico da Enfermagem, sendo uma das primeiras atividades desenvolvidas no ambiente de trabalho.

### **3.2 Análise qualitativa da pesquisa**

A partir das temáticas que envolvem a identificação profissional e o saber da Enfermagem, após leitura minuciosa dos resultados das observações e das entrevistas, chegou-se a duas principais categorias: a) o cuidar como objeto de trabalho e saber da Enfermagem; b) a inserção do profissional de Enfermagem na docência.

#### **a) O cuidar como objeto de trabalho e saber da Enfermagem**

Historicamente, os saberes da Enfermagem têm sido atrelados a um fazer caritativo, submisso, pois os cuidados eram realizados por religiosos, por voluntários leigos e por mulheres com pouca formação. Portanto, baseados em conhecimentos puramente empíricos, caracterizavam-se por atividades elementares e automáticas, independentes de qualquer aprendizado. Fatos como esse influenciaram os saberes da Enfermagem, pois a sociedade ainda relaciona a profissão com um fazer obediente, com dedicação, disciplina e abnegação (GUALLEGUILLOS; OLIVEIRA, 2001; ITO et al., 2006; NELLI, 2009).

Esses estudos registram que a Enfermagem se consolida na busca por sua autonomia enquanto profissão da área da saúde, adequando-se às determinações sociais e legais do seu tempo, tanto das Políticas de Saúde quanto das Políticas da Educação. O ensino emerge como o veículo de sistematização de conhecimentos, competências

e habilidades, alicerçados pelos padrões morais, éticos e técnicos da profissão, os quais irão compor o conteúdo instrucional, formal, transmitido no Ensino Superior aos futuros profissionais (FREITAS, 1990).

Estudos já identificavam que as “técnicas foram a primeira expressão do saber e as teorias representam a expressão contemporânea” (ALMEIDA; ROCHA, 1989, p. 119). Apesar de a formação em Enfermagem emergir como prática caritativa, de um cuidar sem embasamento científico, hoje, é considerada uma profissão científica, a ser exercida e desenvolvida por profissionais competentes que atendem aos requisitos preconizados pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem. Elas determinam que o profissional enfermeiro a ser formado deve ter as características “generalista, humanista, crítica e reflexivo”, ou seja:

[...] 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 (BRASIL, 2010, p. 4).

Apesar do contexto prescritivo presente nessa caracterização profissional, deparamo-nos com o seguinte questionamento: estaríamos formando os profissionais de Enfermagem com atitude humanista, crítica e reflexiva? De que formação estamos falando?

O conceito de formação assume diversas acepções, a depender dos contextos, da disciplina, das instituições de ensino, enfim, de uma diversidade de aspectos a serem considerados para se fundamentar a profissão. De modo geral, a formação do profissional na área da saúde tem sido historicamente baseada em um modelo de educação centrado no professor, em metodologias bancárias e com uma estruturação curricular formada por disciplinas, o que, de certa forma, evidencia a fragmentação e a especialização do conhecimento: “[...] a ciência contaminou a Educação com um pensamento racional, fragmentado e reducionista” (BEHRENS, 2005, p. 18).

Nesse contexto, há grande influência de práticas educativas tradicionais herdadas do paradigma biologicista durante os séculos XIX e XX, ou seja, frequentemente, nos cursos de formação da área de saúde, são as disciplinas da Biologia e da Anatomia que ocupam as primeiras ofertas nos currículos, deixando, *a posteriori*, aquelas que enfatizam a subjetividade e o contexto social. Nessa perspectiva, o modelo de formação dos profissionais de saúde priorizava o estudo do corpo humano e seus componentes, baseando-se na formação em ciências básicas, concentrando-se nos aspectos de atenção

individual, de aprendizagem prática no ambiente hospitalar e em saberes e práticas estruturadas em torno das especialidades médicas (SILVA JÚNIOR, 1998).

Argumenta-se que, “se ainda está presente em nossos cursos de Graduação um modelo tradicional de transmissão de conhecimento, fragmentado, com ênfase no racionalismo técnico [...] temos colaborado muito mais para uma formação alienada do que transformadora” (BAGNATO, 1999, p. 14), à medida que reproduzimos modelos formativos tradicionais e não refletimos sobre as nossas ações.

Pensar a Enfermagem com uma formação contrária à concepção tradicional é reconhecer sua trajetória de conquistas na sociedade, que vem se consolidando através dos anos, e na sua multiplicidade de atuação e de fortalecimento no campo do trabalho. Temos clareza que muitos são os desafios para se fundamentar a profissão de Enfermagem como uma profissão científica e autônoma. Para tanto, há a necessidade de redirecionar a formação baseada no contexto social, de maneira mais reflexiva e crítica da realidade; “é preciso que a formação estabeleça íntima relação com as necessidades da população e se oriente pelos padrões epidemiológicos”(CECCIM; CARVALHO, 2011, p. 79).

Concordamos com a ideia de que “a Educação é um processo de humanização”(PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 97). Nesse sentido, requer a formação de seres humanos capazes de criar e de oferecer respostas aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais produzem.

Nesse sentido, em uma das atividades observadas no campo de estágio, como a consulta de pré-natal, o professor Felipe prioriza o diálogo com a gestante e solicita às alunas que se esqueçam, por alguns instantes, da burocracia e que iniciem o diálogo de maneira cordial, mostrando interesse pelas informações que são trazidas durante a consulta. Para tanto, explicava a necessidade de conhecerem a história da cliente, por meio do seu prontuário, antes de iniciarem a consulta e de fazerem as anotações pertinentes. Ele recepciona a gestante, que está em companhia do seu esposo, cumprimenta o casal e pergunta: “Bom dia! Essa é a sua primeira gravidez?” (Prof. Felipe. Observação – Diário de campo – 06/06/2013). A seguir, informa sobre a importância de se realizar o pré-natal, seguindo o roteiro de consulta do prontuário, fazendo as abordagens; valoriza a atitude da gestante por iniciar o pré-natal bem no início da gravidez, e informa que o número de consultas sugerido pelo Ministério da Saúde são seis, no mínimo.

Partindo do pressuposto de que o saber da Enfermagem não pode estar restrito apenas à aplicação de técnicas, a formação desses profissionais deve estar pautada na valorização do ser humano. Portanto, deve se desenvolver numa perspectiva que

valoriza o cuidado, os sentidos, os valores e os significados do que se faz e para quem se dirige nossa ação. Assim, os docentes observados discorreram, para os alunos, sobre sua metodologia de atendimento na consulta de Enfermagem no pré-natal:

A professora fala que o acadêmico deve conhecer a ficha do pré-natal, deve estar familiarizado com o roteiro de perguntas; os impressos ficam com a dupla que irá realizar as consultas, ficar atento para não esquecer; reforça que durante a consulta o acadêmico deve olhar para a gestante, não deixar a gestante sozinha na sala [...] (Profa. Elizabeth. Observação – Diário de campo –11/03/2013).

Destacamos que a enfermeira docente observada atende aos objetivos preconizados durante a consulta de Enfermagem no pré-natal; alguns mais, outros menos. Entretanto, enfatizamos que as circunstâncias, o ambiente em que é desenvolvida tal atividade e os sujeitos envolvidos são fatores que interferem no planejamento inicialmente pensado e no alcance desses objetivos.

Estudosenfatizam que “[...] o corpo vivo carrega história e marcas de vida: dilemas, sofrimentos, alegrias, gostos, necessidades, compreensões e culturas” (CECCIM; CARVALHO 2011, p. 72). Nesse sentido, enquanto profissional que lida com o humano, suas atitudes e seus comportamentos estão intrinsecamente relacionados ao conceito de desenvolvimento humano, contrários à concepção de produção tecnicista.

Nessa perspectiva, acreditamos ser necessário repensar a formação dos profissionais de Enfermagem e refletir sobre como se dá essa formação nos tempos de reformulações curriculares atuais.

O processo de formação da (o) enfermeira (o) na contemporaneidade aponta, pois, para a capacitação da (o) profissional para o exercício das competências gerais e específicas, além de habilidades pautadas nas concepções do aluno como sujeito do seu processo de formação, da articulação entre teoria e prática, da diversificação dos cenários de aprendizagem, das metodologias ativas, da articulação da pesquisa com o ensino e extensão, da flexibilidade curricular, da interdisciplinaridade, da incorporação de atividades complementares, da avaliação da aprendizagem, do processo de acompanhamento, avaliação e gestão do curso, assim como da terminalidade do curso (SILVA *et al.*, 2010, p. 181).

O contexto do ensino de Enfermagem é diversificado; os docentes atendem ao perfil do profissional a ser formado preconizado nas Diretrizes Curriculares, de se formar um profissional generalista e flexível, disposto a efetivar as metodologias ativas, apesar de persistir uma formação tradicional, aspecto presente nos processos formativos.

O profissional de Enfermagem necessita conhecer um conjunto de saberes técnicos ou profissionais específicos que precisa ser amplamente abordado no âmbito acadêmico. O cuidar e o educar são atos de vida que acontecem entre seres humanos, na busca

por sua complementaridade. Nesse sentido,

A Educação com cuidado pressupõe a conscientização de que somos incompletos e, por isso, precisamos nos ajudar. E ao ajudar o outro, nós cuidamos, ativando nele a possibilidade de também se realizar como ser cuidador, tornando o cuidado uma atitude recíproca, que permite às pessoas se situarem numa relação de paridade (GEIB, 2001, p. 139).

Tendo isso em vista, as dicotomias existentes no processo formativo precisam ser compreendidas para, então, serem discutidas, criando-se a possibilidade de serem superadas. Isso porque observamos que ora se afirma que a Enfermagem é uma profissão que permeia arte e ciência, ora se está avançando em busca de autonomia, ora se valoriza o saber científico, em contrapartida ao saber empírico, e vice-versa. Em alguns momentos o cuidar enfatiza os avanços tecnológicos, contrapondo-se ao cuidar, que valoriza o indivíduo, ou seja, o ambiente hospitalar ou o ambiente da atenção básica. Mas de que saberes da Enfermagem estamos falando?

Entendemos que o saber da Enfermagem está baseado nas interações entre os diversos saberes que orientam a ação do enfermeiro docente e que atende aos requisitos da essência do ser humano. O conhecimento envolve o poder, a superação e o saber, mas não é qualquer saber, ele está baseado de forma sistemática na busca pela verdade dos problemas que emergem da sociedade; entretanto, essa verdade não é absoluta, está sempre em construção, até que outra apresente outras preposições explicativas para os fenômenos, fatos ou objetos em estudo (TARDIF, 2010).

Os fenômenos sociais, por exemplo, não possuem teorias explicativas e não podem estabelecer leis universais, pois são condicionados aos pensamentos e às atitudes dos seres humanos, e esses modificam seu comportamento de acordo com sua cultura ou até mesmo com o que vivenciam a cada dia; a ação humana é subjetiva. Nessa perspectiva, “a ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais, tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações” (SANTOS, 2008, p. 38).

A Enfermagem adapta-se como uma profissão que envolve a arte e a ciência. A arte provém da intuição, da criatividade, da atividade humana imbuída de sensibilidade, uma qualidade transcendental que encanta e cujo objetivo é “entender o sujeito do nosso cuidar a partir de uma perspectiva ética permeada não apenas na Lei ou norma, mas com a expansão verdadeira de pessoa a pessoa” (SILVA *et al.*, 2005, p. 121). Portanto, o olhar para o saber da Enfermagem emerge a partir de seu objeto, o cuidar, a observação, fenômenos que não podem ser mensurados, mas que são passíveis de compreensão.

[...] ainda que o cuidado assumia tal importância na construção dessa identidade profissional, as práticas têm privilegiado o estabelecimento de procedimentos técnicos, criando rituais de procedimentos cada vez mais complexos, em detrimento da valorização do sujeito na construção de um cuidado integral (HENRIQUES; ACIOLI, 2008, p. 295).

O cuidar, em sua essência, o saber cuidar assume papel essencial, quando associado a outros saberes, e viabiliza o atendimento de qualidade à população. Entendemos que esse cuidar é provido de imenso poder de transformação, capaz de amenizar os processos saúde-doença que ocorrem na sociedade, relacionados às necessidades físicas, psíquicas e sociais.

Entre as profissões da área de saúde, a Enfermagem adquire importância fundamental, pois o enfermeiro se encontra, por tempo integral, ao lado do paciente, fato que também eleva o grau de exposição a situações de risco laboral e estresse. O trabalho de Enfermagem é intenso, desgastante; realizado por mulheres comprometidas com um modelo construído e determinado historicamente, impele-as a um devotamento que em nada as ajuda, a não ser a criar estratégias de defesa contra a dor, o que não impede o adoecimento (ELIAS; NAVARRO, 2006).

As instituições precisam repensar suas estruturas, seus processos e também suas relações de trabalho, com vistas a proporcionar uma melhor assistência ao paciente, por meio da valorização do trabalhador (SILVA, 2000). Nessa perspectiva, a atuação da enfermeira docente deve estar fundamentada nos princípios da formação humana, com a finalidade de promover a aprendizagem do aluno para que esse, como profissional da área da saúde, possa refletir sobre a sua realidade e propor soluções para os problemas identificados.

#### b) A inserção do profissional de enfermagem na docência

A construção da identidade da enfermeira docente, fazendo uma analogia com a identidade do professor, é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No caso da Enfermagem, essa construção se dá durante sua performance nos diversos espaços de atuação profissional. No entanto, é no espaço da formação que se fortalecem “as opções e intenções da profissão” (SILVA et al., 2010, p. 62). O período de estágio torna-se apropriado para a definição de ser e de estar na profissão, associando competências, habilidades, saberes, afinidades, atitudes e compromisso profissional

Os professores declararam que, durante a formação, as disciplinas da Licenciatura foram imprescindíveis para iniciar suas atividades na área da docência, como o primeiro emprego:

[...] então, o meu primeiro emprego foi como professora no Ensino Médio, eu dava aula todos os dias à noite, de biologia, [...] foi primeiro emprego propriamente dito, tudo direitinho, tudo assinado, contrato administrativo Profa. Elizabeth – Entrevista – 01/11/2013).

O estado tinha carência de professor de ciências, não tinha o curso de Biologia em Macapá até então [...] Fiquei no Ensino Médio trabalhando biologia desde 98. Concursado, ficava no curso técnico e Ensino Médio, mas na época eu comecei pelo contrato administrativo em biologia (Prof. Davi – Entrevista – 05/11/2013).

Na verdade eu sempre me identifiquei com a docência. Logo quando eu formei, no estado tinha contrato para professor de ciências, então os enfermeiros podiam dar aulas de ciências; hoje em dia não pode mais [...] Fui me inserindo na questão da docência e depois dessa fase do ensino fundamental eu passei para a fase de técnico de Enfermagem (Profa. Sofia – Entrevista – 01/11/2013).

Conforme os relatos, a inserção na docência, ocorrida nos ensinos Fundamental e Médio, devido à carência de professores da área no estado, proporcionou subsídios para a atuação no Ensino Superior. Nessa perspectiva, é no período de formação, por meio das disciplinas da Licenciatura, que se abrem novos campos de atuação, nos quais a enfermeira docente se atenta para a área do ensino, aprimorando suas habilidades como educadora e adquirindo competências que a habilitem para a uma educação permanente.

Refletimos, por meio desses relatos, que a atividade profissional, assim como o ensino, não é uma “atividade para amadores”. Daí a preocupação expressa pelos docentes quanto à necessidade de conhecer suas limitações, de investir nas suas habilidades e de proporcionar momentos de educação continuada, pois nem sempre a formação recebida na universidade prepara o suficiente para se atuar nas diversas áreas da profissão (GUIMARÃES, 2006).

Nesses registros, verificamos que o docente incentiva o aluno a não desistir de concluir a atividade, sempre fomentando o diálogo e a paciência ao desenvolver a tarefa. Esse modo de agir revela que “o aluno precisa ser instigado a avançar com autonomia, a se exprimir com propriedade, a construir espaços próprios, a tomar iniciativa, a participar com responsabilidade, enfim, a fazer acontecer e aprender a aprender” (BEHRENS, 2005, p. 84). Tal assertiva reforça “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2006, p. 47).

Quando indagamos sobre se foi tranquilo “tornar-se professor”, os entrevistados nos revelaram:

Às vezes a gente vai para os estágios com o coração na mão, porque a gente não sabe muitas vezes o que vai encontrar nos locais. Muitas vezes as atividades não conseguem fluir, por quê? Por falta de infraestrutura. Falta de material, porque o médico não foi, porque a central de ar está quebrada lá do setor, porque não tem medicação [...] Assim, são muitas surpresas que a gente vai encontrar; é justamente isso que a gente tem que estar fazendo alguma coisa ou montar estratégias para fazer uma atividade diferenciada; fazer uma prática diferente aqui; procurar uma situação diferente ali para a gente poder continuar o estágio e não ficar monótono (Profa. Sofia – Entrevista –01/11/2013).

[...] eu tive aquele medo, insegurança de assumir, mas ao mesmo tempo, eu percebi [...] eu comecei a lecionar, eu vi que eu tinha a capacidade, tinha conhecimento técnico e teórico para colocar em prática, para poder lecionar, poder ir a frente na sala de aula (Profa. Elizabeth – Entrevista –01/11/2013).

Eu sempre procuro, antes de iniciar o estágio, eu vou ao campo para conhecer o local onde eu vou desenvolver, conhecer os procedimentos, e se tiver algum procedimento que eu não sei, e eu nunca vi, eu vou estudar ou procurar com o meu colega dali, me informar antes, para quando os alunos venham me perguntar, eu já saiba o que está acontecendo. (Prof. Davi – Entrevista – 05/11/2013).

Problemas de infraestrutura, condições de trabalho, sentimentos de ansiedade e estar preparado para situações cotidianas foram fatores citados pelos docentes e que podem interferir no processo de ensino e de aprendizagem. Behrens (2005, p. 97), ao desvelar as experiências dos docentes, ao conhecer seus medos e suas estratégias de superação, afirma que isso “não significa o engessamento de uma sistematização” do conhecimento. Cabe ao professor, a partir da sua vivência, analisar sua realidade para poder transformá-la, o que demonstrou a prática pedagógica dos docentes participantes desta pesquisa.

A valorização e a preocupação com os sujeitos envolvidos no contexto da prática pedagógica foram evidenciadas:

[...] Outra coisa, durante a consulta o acadêmico deve olhar para a gestante, não deixar a gestante sozinha na sala; possuir domínio da consulta é conhecendo o formulário e o cartão da gestante; [...] assim você otimiza o tempo da consulta; utilizar os termos que a gestante entenda, sempre solicitar permissão para realizar o exame físico, informar que precisa tocar a gestante (Profa. Elizabeth. Observação – Diário de campo –13/03/2013).

Apesar de termos muitos formulários para preencher, precisamos criar estratégias para otimizar e ganhar tempo. Sinto que precisa rever as informações [...] Valorizar a troca informações com a gestante e você tem que explicar o porquê daquela informação. Por que você está perguntando, como? Conhecendo a ficha do pré-natal você ganha tempo (Prof. Felipe. Observação – Diário de campo –10/06/2013).

Para além da burocracia presente no dia a dia – fichas, cartões e prontuários – observamos que os professores priorizam a pessoa, a gestante, no ato da consulta pré-natal. Tal atitude leva a um processo formativo diferenciado, atendendo as necessidades da população, que requer mais atenção, mais cuidado. Tavares (2001, p. 51) já demonstrava essa preocupação, ao afirmar que “[...] os cidadãos terão que ser preparados, formados de maneira diferente para poderem dar respostas mais adequadas, competentes, democráticas e eficazes aos enormes desafios que os esperam na nossa sociedade emergente”. Quando os professores fazem uso de termos regionalizados estão, na verdade, aproximando-se da comunidade e ampliando a forma de interação entre os saberes.

Para Zibetti (2005, p. 58), “os saberes docentes não se encontram separados em saberes profissionais, pedagógicos, disciplinares ou curriculares, e sim em saberes que são úteis ou não naquela circunstância específica”; ou seja, os saberes vão sendo acumulados no “repertório de conhecimentos” do professor; são utilizados conforme a necessidade, pois esse se reconhece como sujeito da sua prática, o qual possui saberes oriundos da sua própria atividade.

Nessa perspectiva, concordamos com Tardif (2010, p. 223), ao afirmar que “[...] o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões”. Gauthier et al (1998, p. 343) complementam essa assertiva, observando que “os saberes nos quais os professores se apoiam dependem diretamente das condições sociais e históricas nas quais eles exercem sua profissão”.

Analisar os saberes docentes e acompanhar as práticas pedagógicas dos sujeitos desta pesquisa nos levou a duas reflexões. A primeira foi relacionar tais práticas às questões de valores como a ética, o respeito, a cooperação, a solidariedade e a postura profissional; a segunda foi evidenciar as dificuldades em se atuar num contexto tão diverso e imprevisível no campo de ação do docente, o que, muitas vezes, influencia em sua conduta.

#### **4 Considerações finais**

A disciplina de Estágio Supervisionado em Enfermagem representa um momento de transição, carregado de significados, tanto para os alunos quanto para os professores envolvidos, pois inclui senso de responsabilidade, postura profissional, satisfação e ansiedade; além disso, reforça as competências e as habilidades na execução das atividades, além de estimular a criticidade, a curiosidade, a sensibilidade e de trazer a oportunidade de compartilhamento entre o ensino e o serviço, momento em que o aluno tende a refletir a sua ação com base na realidade da comunidade assistida, e

não apenas no discurso sobre essa realidade.

A formação inicial precisa compreender os aspectos sociais que envolvem o mundo na contemporaneidade. No cotidiano do fazer docente, há intensas transformações e problemas sociais, como os conceitos familiares diversificados, o envelhecimento populacional, o estresse causado pelo ritmo de trabalho acelerado e os problemas das grandes cidades, tais como a insegurança e a precariedade de saneamento básico, entre outros.

Evidenciamos que os docentes ainda estão arraigados à concepção de educação fundamentada na lógica da racionalidade técnica; porém, constatamos indícios de que esses professores acrescentam novas atitudes em sua atuação no Estágio Supervisionado, lançando mão de outras formas de ensinar, com um fazer mais criativo, interacionista e dialógico, tanto com o ambiente quanto com os sujeitos que os cercam. Assim, podemos considerar tais atitudes como inovadoras, na tentativa de se superar a concepção tecnicista na prática docente. Atribuímos essas mudanças, em parte, aos imprevistos cotidianos aos quais os docentes são submetidos nos cenários de estágio, o que requer tomadas de decisão imediatas, baseadas no repertório de conhecimento acumulado durante a vida acadêmica e profissional.

## Referências

ALMEIDA, M.C.P; ROCHA, J.S.Y. *O saber de enfermagem e sua dimensão prática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

BAGNATO, M.H.S. Fazendo uma travessia: em pauta a formação dos profissionais da área da saúde. In: BAGNATO, H.S.; COCCO, M.I.M.; DE SORDI, M.R.L. *Educação, saúde e trabalho: antigos problemas, novos contextos, outros olhares*. Campinas, São Paulo: Alínea, 1999.

BEHRENS, M.A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. *Resolução CNE/CES nº 03*, de 07 de novembro de 2001. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2010.

CECCIM, R.B.; CARVALHO, Y.M. Ensino da saúde como projeto da integralidade: a educação dos profissionais de saúde no SUS. In: PINHEIRO, R.; CECCIM, R.B.; MATTOS, R.A. (Org.). *Ensinar saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde*. Rio de Janeiro: CEPESC:IMS/UERJ: ABRASCO, 2011.

ELIAS, M.A.; NAVARRO, V.L. A relação entre o trabalho, a saúde e as condições de vida: negatividade e positividade no trabalho das profissionais de enfermagem de um hospital escola. *Revista Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 14, n.4, jul./ago., 2006.

FREITAS, D.M.V.A *criança inserida no currículo de Graduação: o ensino da assistência de enfermagem*. 1990. 215 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1990.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à educativa*. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

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

GARCIA, M.M.A.; HYPÓLITO, Á.M.; VIEIRA, J.S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GEIB, L. *Educare: a pedagogia do cuidado*. Passo Fundo: UPF, 2001.

GUIMARÃES, V.S. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. 3. ed. Campinas: Parpírus, 2006.

HENRIQUES, R.L.M.; ACIOLI, S. A expressão do cuidado no processo de transformação curricular da FENF-UERJ. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R.A. (Org.). *Cuidado: as fronteiras da integralidade*. Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

ITO, E.E. et al. O ensino de Enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. *Rev. Esc. Enferm. USP*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 570-575, 2006.

LELIS I. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M., LESSARD, C. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. *et al. Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2007.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no Ensino Superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POLIT, D.F.; BECK, C.T.; HUNGLER, B. *Fundamentos de pesquisa em Enfermagem: métodos, avaliação e utilização*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

RODRIGUES, M.A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 18, n. 55, out./dez. 2013. SANTOS, B.S. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, S.R. *O compartilhamento do cuidado de Enfermagem com a mãe: implicações para a preservação da qualidade*. 2000. 127 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2000.

SILVA JUNIOR, A.G. *Modelos tecnoassistenciais em saúde: o debate no campo da saúde coletiva*. São Paulo: Hucitec, 1998.

SILVA, M.G. *et al.* Processo de formação da (o) enfermeira (o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas. *Texto Contexto Enferm.*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 176-184, jan./mar. 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TAVARES, J. Relações interpessoais em uma escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VEIGA, I.P.A.; ARAÚJO, J.C.S.; KAPUZINIAC, C. A profissionalização docente: uma construção histórica e ética. In: \_\_\_\_\_. *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005.

ZIBETTI, M.L.T. *Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico*. 2005. 252 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

Recebido em 27/05/2016

Aprovado em 12/04/2017