



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* – MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA FURLANETTO

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR ENFERMEIRO

Lages

2012

DÉBORA FURLANETTO

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR ENFERMEIRO

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa II: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Orientação: professora Dra. Marina Patrício de Arruda.

Lages

2012

DÉBORA FURLANETTO

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR ENFERMEIRO

Dissertação apresentada à banca do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC na Linha de Pesquisa II, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Educação, sob a orientação da Professora Dra. Marina Patricio de Arruda.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Vânia Marli Schubert Backes

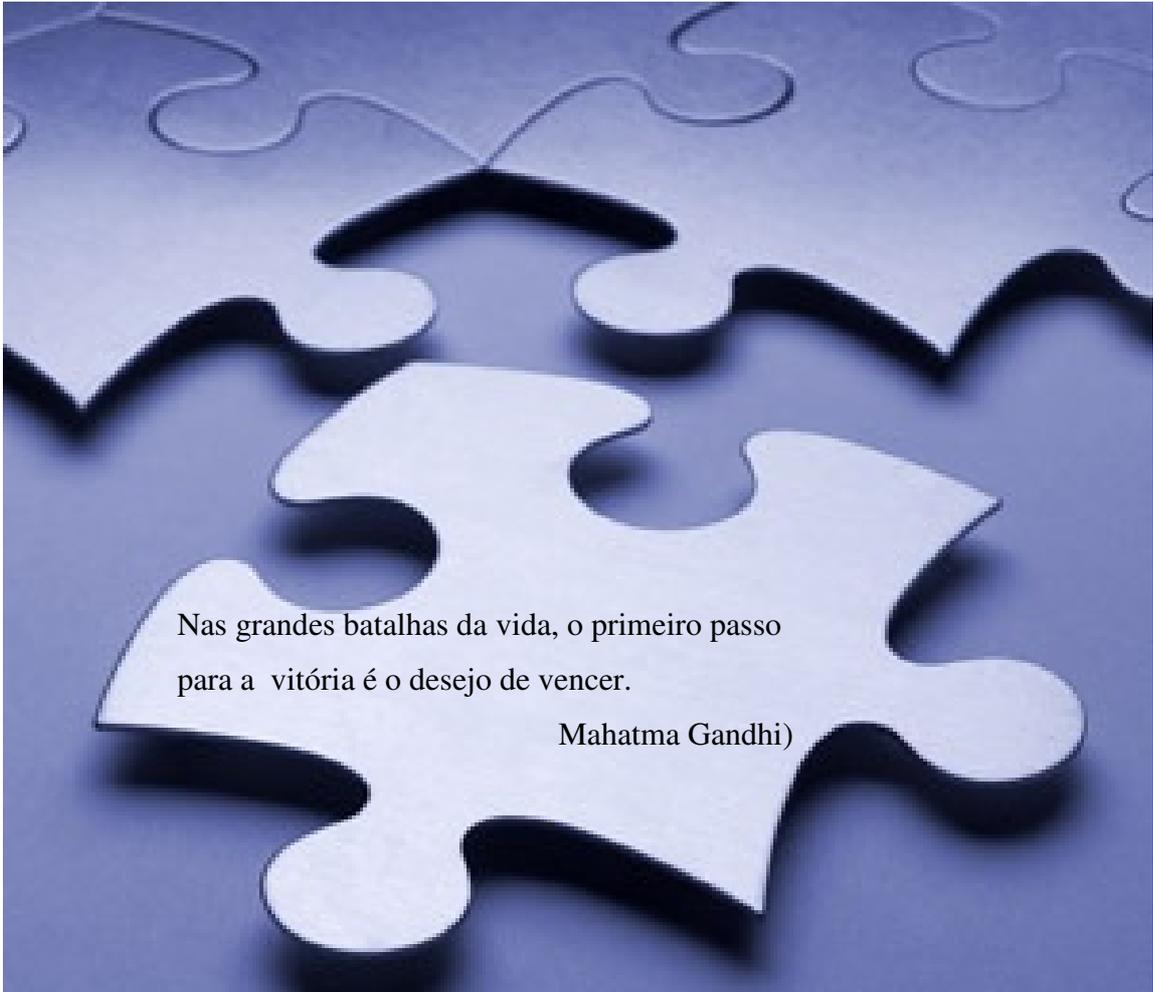
Prof. Dra. Marina Patricio de Arruda – Orientadora – UNIPLAC

Prof. Dr. Geraldo Augusto Locks – Titular do PPGE

Prof. Dr. Nilson Thomé – Suplente do PPGE

Lages

2012



Nas grandes batalhas da vida, o primeiro passo
para a vitória é o desejo de vencer.

Mahatma Gandhi)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar presente em todos os momentos de minha vida, por clarear meus pensamentos, dar-me força nos momentos turbulentos.

Aos meus pais, por acreditarem no meu potencial. E ao meu irmão Rafael pelas palavras de incentivo.

À Professora Doutora e orientadora Marina Patrício de Arruda, que com toda sua competência guiou-me na orientação desta pesquisa, colaborando nas superações de minhas dificuldades e anseios.

À Prof. Doutora Lucia Cecatto que por meio dela tive a oportunidade de convidar e conhecer a Prof. Doutora Enfermeira Vânia Marli S. Backes.

Aos professores enfermeiros da Graduação em Enfermagem da UNIPLAC, sujeitos participantes e colaboradores dessa dissertação.

A todos os professores do Programa de Pós Graduação em Educação pelos relevantes ensinamentos.

Aos meus colegas do Mestrado: Ana Paula de Jesus e Filipi Amorin, que através de nossos encontros contribuíram com seus conhecimentos; e em especial a Rosiris de Fátima Estanislau pelo nosso companheirismo, nesta jornada, esteve sempre presente nos momentos de dificuldade e de alegria.

A todos que contribuíram de forma direta ou indiretamente para a realização desta conquista, meus agradecimentos.

SUMÁRIO

SUMÁRIO	5
RESUMO	6
INTRODUÇÃO	8
1 REFERENCIAL TEORICO	15
1.1	As
pectos históricos da formação da docência em enfermagem	15
1.2 Identidade do professor enfermeiro	23
1.3 Formação pedagógica do professor enfermeiro	33
2 - PERCURSO METODOLÓGICO	43
2.1 Local do estudo	44
2.2 População em estudo	45
2.3 Tratamento/análise dos dados	45
2.4 Ética e procedimentos de pesquisa	46
2.4.1 Riscos e benefícios da pesquisa e critérios de inclusão e exclusão da pesquisa	47
2.4.2 Sujeitos participantes da pesquisa	47
2.5 Instrumentos de pesquisa e coleta de dados	47
2.6 Resultados esperados	48
2.7 Teste piloto	49
3 - ANALISANDO AS PEÇAS DO QUEBRA-CABEÇA:	
AFINAL, QUAL É A IDENTIDADE DO PROFESSOR ENFERMEIRO?	50
3.1 Caracterizando um perfil	50
3.2 A questão da identidade: juntando peças	59
3.3 As atribuições que caracterizam a profissão do enfermeiro	64
3.4 As atribuições que caracterizam a profissão professor	66
3.5 Atribuições da profissão do professor enfermeiro	67
3.6 A identidade profissional do professor enfermeiro	69
3.7 Dificuldades e desafios profissionais	72
3.8 As facilidades encontradas na atuação do professor enfermeiro	74
3.9 Desafios enfrentados pelo professor enfermeiro	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	90
APÊNDICE	94

Resumo

O trabalho tem como objetivo geral conhecer a identidade profissional do professor enfermeiro do curso de graduação em Enfermagem da UNIPLAC. O estudo realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense buscou investigar a formação pedagógica do professor enfermeiro tendo em vista os desafios da articulação de duas práticas profissionais: docência e enfermagem. E ao observar a angústia e dificuldades enfrentadas pelos enfermeiros, devido à falta de preparo didático e a própria compreensão de que docência não é um simples ato de ministrar aulas, buscamos problematizar para compreender a identidade profissional “professor enfermeiro”. Considerando que nos últimos tempos, o enfermeiro vem buscando cada vez mais a docência, unindo seu conhecimento prático assistencial à sua carreira de professor que o tema dessa investigação nos pareceu relevante por levantar questões fundamentais para os profissionais em questão. As escolas de enfermagem já deram início a uma reflexão crítica sobre seu próprio trabalho mostrando sua preocupação com a qualidade do ensino que oferecem. O enfermeiro no desempenho de suas funções vai além do simples cuidar de sinais e sintomas, mas caminha na direção de identificar problemas, avaliar a assistência prestada garantindo um trabalho de qualidade por meio da busca permanente do conhecimento. Tendo em vista o contingente cada vez maior de enfermeiros demandados pelo mercado de trabalho e a necessidade de formação, o tema apresentado ganha força por refletir uma identidade profissional embaralhada e em permanente construção.

Palavras chaves: Identidade profissional. Formação específica e pedagógica. Professor enfermeiro.

Abstract

The work aims to meet the professional identity of general teacher nurse of the degree course in nursing UNIPLAC. The study program of Postgraduate Education at the University do Planalto Catarinense sought to investigate the pedagogical training for nurse teacher challenges articulation of two professional practice: teaching and nursing. And to observe the anguish and difficulties faced by nurses due to lack of didactic preparation and understanding that teaching is not a simple act of teaching lessons, seek professional identity PROBLEMATIZING "professor nurse". In recent times, the nurse comes seeking increasingly to teaching, uniting its practical knowledge to your teaching career assistance. In this sense, the nursing schools already have begun a critical reflection on their own work showing his concern with the quality of education they offer. The nurse in performing his functions going beyond simple care for signs and symptoms, but walks toward identifying problems, assist the client in its under construction, assess the assistance provided and ensure the effectiveness of the work. Considering the growing contingent of nurses defendants by the labour market and the need for training, the subject presented gains strength by reflect the axis of specific training and pedagogic.

Keywords: professional identity. Specific training and pedagogic. Professor nurse.

INTRODUÇÃO

A inquietação despertada pelo exercício da prática docente foi o primeiro passo rumo à reflexão para a construção de um conhecimento científico que se pretende esclarecer a questão da identidade profissional do professor enfermeiro.

A formação profissional do professor enfermeiro tem sido apontada por vários autores como um dos fatores que levaria ao aperfeiçoamento na qualidade do ensino. Nesse sentido, as contribuições de Hall (2002), Ibusi (2004), Backes (1992) e Costa (2003), entre outros, subsidiarão a argumentação dessa pesquisa que começa por problematizar a formação pedagógica do professor enfermeiro considerada como uma prática secundária onde pouco se reconhece a relação entre ensino, aprendizagem e assistência (RODRIGUES e SOBRINHO, 2007).

Conforme as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem, a prática pedagógica do professor enfermeiro passa por um processo de mudança na graduação em enfermagem tendo em vista a necessidade de capacitá-los a exercerem tais funções (PETTENGILL, 1998). O que se sabe é que as escolas de enfermagem já deram início a uma reflexão crítica sobre seu próprio trabalho mostrando sua preocupação com a qualidade do ensino que oferecem. Segundo Bordas (1996 *apud* PETTENGILL, 1998), o momento é de repensar o ensino como um ato pedagógico, aquele que tem um sentido ético político, epistemológico, que possa ser utilizado tanto na sua prática profissional quanto nas relações pessoais.

Os enfermeiros encontram-se diretamente em contato com situações que exigem conhecimento sobre docência, assistência, promoção e educação em saúde. Entretanto, questiona-se o fato do enfermeiro estar ou não preparado para exercer a profissão de professor, uma vez que sua formação acadêmica encontra-se mais voltada ao desempenho assistencial. O processo de formação e desenvolvimento profissional em saúde ancora-se num núcleo temático de saberes e práticas que advém da educação em ciências da saúde.

[...] surge com a reforma do ensino médico nos Estados Unidos da América no início do século XX. Essa reforma, pelo eficiente trabalho de Abraham Flexner em consolidar as opiniões vinculadas pelos estudos sob sua liderança, nos anos de 1910 e 1920, termina por sustentar que haveria um ideal científico de educação a ser perseguido pelas instituições de educação médica, e por extensão, por todo o ensino

nas áreas identificadas com o estatuto de conhecimento científico profissional em saúde (MOROSINI, 2006, p. 74).

Para esse autor a educação em ciências da saúde surge por volta do século XX com a reforma do ensino médico, onde se torna sólido as opiniões associadas a um processo de liderança, sustentando um ideal científico de educações inseridas nas instituições de educação médica, sendo estas identificadas pelo estatuto de conhecimento científico profissionalizante em saúde. O núcleo temático tem apresentado várias facetas, no qual abrange vários subtemas e objetos de produção de conhecimento como:

[...] gestão da educação na saúde, formação docente, currículos e reformas curriculares, diretrizes curriculares nacionais, educação dos profissionais e inserção no mercado de trabalho, integração ensino-serviço, integração ensino atenção-gestão, participação popular, currículos integrados, metodologia de ensino e avaliação (MOROSINI, 2006, p. 75).

Nesta perspectiva, a educação em saúde apresenta-se em quatro âmbitos: Ensino Superior em Saúde, Educação Profissional em Saúde, Educação em Saúde para Instituições e Movimentos Sociais e Educação Permanente em Saúde. Por meio da Educação Superior em Saúde é desenvolvido o ensino, pesquisa e extensão universitária, já a Educação Profissional desenvolve o ensino profissionalizante, atendendo a demanda de indivíduos que apresentam o ensino médio.

A “articulação entre as ciências e a prática docente se estabelece concretamente através da formação inicial ou contínua de professores” (TARDIF, 2002, p. 36-37). Dessa forma, o profissional sai em busca de aperfeiçoamento, unindo a prática educacional com a prática assistencial, onde de certa forma o melhor qualificado se apresenta mais seguro ao atuar nessa profissão. O campo da educação mostra que o papel do professor não está centrado apenas na racionalidade técnica, fato que exige também uma postura de pesquisador.

Assim a reflexão acerca da formação pedagógica do professor enfermeiro é de fundamental importância devido à complexidade da mesma. Estudo realizado por ISAIA & BOLZAN(2004), já sinalizava que os professores assumem a docência pela tendência natural baseado em modelos de mestres que assumiram essa prática sem muitos questionamentos. O fato é que até bem pouco tem se exigia do candidato a professor universitário somente o bacharelado e o exercício competente da profissão. Ganhou confiança a ideia de que o profissional bem sucedido na profissão saberia ensinar, por isso não se exigia formação na área pedagógica.

Muitos professores enfermeiros não se prepararam e seguiram aprendendo a docência pela própria experiência que o desafio lhe deu. Porém, a formação é um processo de reflexão que envolve a experiência e também o diálogo crítico com as teorias pedagógicas. Portanto, buscamos explorar esse processo de formação do professor enfermeiro para identificar as dificuldades do cotidiano e as possibilidades de renovação dessa profissão.

Para uma primeira aproximação da categoria principal dessa investigação, encontramos em Hall (2002), o termo professor enfermeiro, do qual faremos uso para encaminhar cientificamente esta discussão, ampliando a compreensão sobre a identidade profissional que pode ser vista como a relação entre indivíduo e mundo social. Um mundo em constante mudança seja na forma cultural, econômico, político e tecnológica imprime transformações nesta identidade.

De acordo com Bauman (2005) a identidade é comparada a um jogo de quebra cabeças (um todo formado pela integração de pequenas partes), na maioria das vezes as peças fundamentais encontram-se embaralhadas, fato que nos impede a visualização do todo. A situação vivenciada por esses profissionais ao juntar duas profissões influencia diretamente na construção de sua identidade, e por isso a imagem do quebra-cabeça pode nos ajudar nessa reflexão. É possível que o despreparo pedagógico do professor enfermeiro, limite sua forma de trabalhar adequadamente em sala de aula, resultando um embaralhamento de conceitos e posturas, que os deixa constantemente inseguros no encaminhamento da docência.

Morosini (2006) destaca que os profissionais do curso de enfermagem vêm enfrentando uma dificuldade com relação à educação, lhes falta o conhecimento prático de como trabalhar adequadamente na área, o que tem provocado angústia e insegurança. Diante desta situação, os professores do curso de graduação em enfermagem buscam uma forma mais adequada que possa vir a contribuir e aprimorar seus conhecimentos neste campo profissional.

Foi observando práticas pedagógicas no cotidiano da profissão de professor enfermeiro que notamos a necessidade de buscar compreender melhor essa questão e para isso buscamos junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de pesquisa II: “Educação, Processos Socioculturais e sustentabilidade” que investiga processos educativos, uma compreensão mais aprofundada sobre o tema. Inserida nesse contexto, cresceu o interesse em realizar uma pesquisa sobre os problemas vivenciados pelos enfermeiros em sala de aula e o desafio de juntar duas práticas profissionais assumindo ao mesmo tempo como professor e enfermeiro.

Segundo o Parecer CNE/CES 1.133, de 7 de agosto de 2001, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro da Educação, em 1º de outubro de 2001, encontra-se o seguinte destaque:

Art. 2º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Enfermagem definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de enfermeiros, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Enfermagem das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Por esse parecer o enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem encontra-se apto para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem. Após 2001, muitas reformulações ocorreram nesse parecer, fazendo com que os alunos que ingressaram na graduação em enfermagem no referido fossem habilitados ao exercício da licenciatura em enfermagem. Entretanto, em maio de 2006 a comunidade acadêmica da Escola de Enfermagem solicitou por meio de documento a exclusão desse exercício.

Com essa exclusão os novos ingressos deveriam buscar esse aprimoramento nos cursos de especialização, o que dificultaria a formação pedagógica. A falta de formação e o conhecimento de que a docência não é apenas um ato de ministrar aulas, e de acordo com Libâneo (2000) o desafio imposto aos professores enfermeiros por estarem atuando no processo de ensino aprendizagem, se de um lado sobra ao profissional enfermeiro conhecimento técnico em saúde, por outro, lhe falta conhecimento para o exercício da docência no ensino superior.

É na prática da pesquisa que se ganha autonomia e criticidade, que se amplia a “consciência sobre sua própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticas sobre a realidade” (VASCONCELOS, 2005, p. 63). Essa prática faz com que nos dedicamos à construção de um conhecimento que faça sentido aos professores enfermeiros e a profissão que os distingue. Vasconcelos (2005) destaca ainda que a prática exercida na escola necessita de um saber teórico e da própria realidade assistida.

A dicotomia entre ensino e pesquisa pode levar a uma ruptura entre ser professor e ser pesquisador, fragmentando a identidade profissional dos docentes, impedindo, amiúde, que se conscientizem de que são responsáveis pela preparação de futuros profissionais. Não se trata, contudo, de optar por uma função em detrimento de outra, mas, sim, de integrá-la nas práticas pedagógicas universitárias (MOROSINI, 2003, p. 244).

O autor adverte que o ensino e pesquisa são práticas articuladas, que podem levar a uma divisão entre o pesquisador e o professor, podendo comprometer a identidade

profissional, fazendo com que esqueçam que são formadores de futuros profissionais, por interesses particulares e gosto em encarar o desafio no ensino aprendizagem. Muitas vezes o enfermeiro abraça a docência mais pela necessidade de aumentar seus ganhos visando à subsistência.

[...] buscando acompanhar esse processo em professores (de licenciatura e bacharelado de uma universidade federal do Rio Grande do Sul) concretos, constatase que a escolha pela carreira universitária pode decorrer, não propriamente de uma inclinação pessoal prévia, mas principalmente da oportunidade de trabalho (MOROSINI, 2003, p. 243).

Todavia estes profissionais durante o transcorrer da carreira universitária voltam-se à docência e esta acaba se tornando o centro de suas vidas. De qualquer forma, dedicação e comprometimento são pilares para o exercício de qualquer profissão, pois a docência nas universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada de uma forma não amadoristicamente (MASSETTO, 1998).

Por outro lado, o mundo em processo de globalização também modifica o indivíduo como um todo por ter modificado as condições de trabalho. Para Hall (2002, p. 7) existe uma crise de identidade, esta

(...) é vista como parte de um processo mais amplo de mudanças, que está deslocando as estruturas, processos centrais das sociedades modernas, abalando os quadros de referências que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Nesse sentido, o autor argumenta sobre a formação de novas identidades sociais, que vem dando espaço para o surgimento de um indivíduo mais moderno, contemporâneo, capaz de formular novas tendências e atitudes. Estas mudanças estão diretamente relacionadas com a globalização, e fazem com que as pessoas assumam um papel mutante, acatando uma nova convenção social, processo no qual a enfermagem também se inclui.

Dados do Ministério da Saúde (SILVA, 2003) mostram que a enfermagem representa o maior grupo de prestadores de cuidado de saúde no Brasil, participa de um trabalho coletivo de uma área contingente de um milhão de trabalhadores, totalizando dois milhões e duzentos mil empregados. Estes dados remetem a realidade que se refere ao sistema de produção de serviço, merecendo uma atenção especial. A enfermagem como prática assistencial e social é fundamental para a sociedade brasileira, que não possui um contingente suficiente de profissionais capaz de suprir a demanda, a sobrecarga pode comprometer a qualidade tanto dos serviços prestados à comunidade como na formação.

Ao realizar esta pesquisa pretendemos contribuir na discussão sobre a formação pedagógica daqueles que conjugam as profissões de professor e enfermeiro, que acabam

construindo uma identidade profissional complexa apresentando possibilidades e limites à formação de outros profissionais.

Esta investigação visa também provocar, produzir novos questionamentos e saberes sobre a identidade profissional, desenhar novas perspectivas para a formação pedagógica do professor enfermeiro. São eixos de igual importância a incorporação de princípios e valores para o desenvolvimento de um clima de equilíbrio, entre a crescente evolução técnica científica e os valores éticos indispensáveis à prática profissional (WALDOW, 1998).

Consideramos como Horta (1979) que a enfermagem é ao mesmo tempo uma ciência e arte que visa atender o ser humano em suas necessidades básicas afetadas, por meio do cuidado e da promoção, proteção e recuperação da saúde juntamente com a equipe multidisciplinar. Sua maior atribuição é realizar atividades de cuidado voltadas ao ser humano no momento em que ele necessita. Mas o enfermeiro no desempenho de suas funções vai além do simples “cuidar de sinais e sintomas”, pois identifica problemas, assiste o cliente de forma holística na sua corporeidade, avalia a assistência prestada e garante a eficácia do trabalho (HUF, 2002).

Com o tempo o enfermeiro somou à suas atribuições a “docência, unindo seu conhecimento prático assistencial à sua carreira de professor” (BUDÓ, 2002, p. 54). Considerando o contingente cada vez maior de enfermeiros demandados pelo mundo de trabalho e a necessidade constante de formação, a profissão “professor enfermeiro” passou a exigir de nós uma importante reflexão levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas do trabalho cotidiano.

Após essas considerações, apresentamos o problema que guiou essa investigação: Qual o entendimento dos professores enfermeiros do Curso de Graduação em Enfermagem da UNIPLAC sobre sua identidade profissional?

A escolha se justifica pelo fato da Universidade do Planalto Catarinense ter iniciado sua primeira turma de Graduação em Enfermagem no ano de 2000, e tem em seu quadro professores com essa característica. Hoje na UNIPLAC o número de professores enfermeiros varia de acordo com o semestre, os módulos e/ou disciplinas oferecidas. Trata-se de um curso com entradas anuais, em média conta com dezessete professores enfermeiros na formação de profissionais para a serra catarinense. Busca-se a construção deste conhecimento dentro de um Programa de Pós-Graduação em Educação, espaço de reflexão que além de possibilitar mudanças na prática docente, permite a reflexividade sobre esta identidade profissional, podendo construir pistas e novas perspectivas de formação pedagógica.

Assim, tivemos como objetivo geral: Compreender a identidade profissional do professor enfermeiro do curso de graduação em enfermagem. E por objetivos específicos; - Investigar a formação pedagógica desses professores enfermeiros; - Descrever a identidade profissional do professor enfermeiro; Verificar quais as dificuldades e facilidades encontradas no exercício profissional que articula docência e enfermagem.

Ao longo dessa investigação buscamos não perder de vista os sete saberes para a educação do futuro, dentre os quais “o conhecimento pertinente” (MORIN, 2000). Pois os “saberes desunidos, divididos propiciam-nos idéias equivocadas, confusas”. Para ter sentido a palavra precisa do texto que é o próprio contexto (p.36) e a construção do conhecimento deve reconhecer este caráter multidimensional dos objetos pesquisados. Existem elementos inseparáveis e constitutivos do todo como “professor enfermeiro” onde encontramos a *unidade e a multiplicidade*.

Como bem nos diz Morin, a especialização impede a visão da problemática global, fragmenta o real, impedindo-nos de apreender o “que está tecido junto” (2000, p.41). Nossa educação ensinou-nos a separar, a isolar conhecimentos. Estivemos ao longo dessa construção, exercitando nossa capacidade de juntá-los para reconhecer a identidade do professor enfermeiro.

O presente estudo está estruturado em três capítulos. A introdução à problemática desse estudo traz o contexto da pesquisa, a justificativa da escolha do tema e os objetivos do referido trabalho. O capítulo 1 traz referencial teórico que deu sustentação à pesquisa e apresentou os referenciais pertinentes à mesma. O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico trazendo as intenções da pesquisadora e a escolha dos instrumentos que foram aplicados aos professores enfermeiros atuante na UNIPLAC.

No terceiro capítulo, segue a análise e reflexões sobre os dados coletados por meio da entrevista semi estruturada nos professores enfermeiros.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEORICO

1.1 Aspectos históricos da formação da docência em enfermagem

[...] A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mutuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; estas devem ser a tarefa da educação do futuro (MORIN, 2001).

A criação da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras do Hospital de Alienados, no Rio de Janeiro, em 1890, foi a primeira iniciativa oficial referente ao ensino profissional de Enfermagem no Brasil. Criou-se esta escola devido ao rompimento das relações entre Igreja e Estado, época da Proclamação da República. As irmãs de caridade, responsáveis pela administração do hospital, abandonaram o serviço, onde os médicos assumem o poder (MEDEIROS, TIPPLE e MUNAR, 1999).

Segundo Backes (1992) por volta do ano 1903 o Brasil deparava por uma grave crise internacional. A existência de frequentes epidemias era preocupante, pois os navios estrangeiros que atracavam nos portos brasileiros traziam seus tripulantes infectados por diversas doenças, como febre amarela, peste e outras que levavam muitos a morte. Nesta época, o Brasil importava e exportava produtos agrícolas e minerais. Diante desta preocupante situação, foi convidado o sanitarista Osvaldo Cruz, com o objetivo de controlar estas doenças, e logo inicia uma campanha de combate, obtendo resultados positivos no período de quatro anos. É neste contexto que inicia o ensino de enfermagem formando profissionais qualificados, que pudessem estar atuando e contribuindo no saneamento dos portos.

Devido à falta de mão de obra, a solução do problema deu-se na criação de uma escola para formação de enfermeiros e enfermeiras (MEDEIROS, TIPPLE e MUNAR, 1999).

O Decreto 791/1890 estabelecido pelo Governo Provisório da República exigia dos candidatos que, no mínimo, deviam saber ler, escrever, conhecer aritmética e apresentar bons costumes. A implantação da escola fazia-se embasado no “modelo *nightingaliano*” processo que se dá através de um modelo americano implantado na América Latina.

Segundo Medeiros, Tipple e Munar (1999), esta escola foi denominada Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, atualmente é unidade da Universidade do Rio de Janeiro. Com o início da Primeira Guerra Mundial houve uma necessidade de assistência aos feridos, sendo criada no Brasil em 1916 a segunda Escola de Enfermagem: Escola da Cruz Vermelha.

A prática de enfermagem sempre esteve ligada às atividades de caridade, sacrifícios onde foi campo de atuação para a Cruz Vermelha. Em 1923, momento em que o Brasil sofria epidemias, foi criado, por iniciativa governamental, a Escola de Enfermagem do Departamento Nacional de Saúde Pública (MURAKAMI, 1996, *apud* BRASIL, 2001).

De acordo com o decreto 20.109/1931 do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP) foi oficializada a Escola de Enfermagem do Departamento Nacional de Saúde Pública em Escola Ana Néri, a partir daí nasce a Enfermagem Profissional ou Enfermagem Moderna, organizada por parâmetros próprios, produzindo conhecimentos necessários para as atividades práticas e estabelecendo normas que regulamentam o exercício profissional (PIRES, 1989).

No ano de 1931 o governo criou o Estatuto das Universidades Brasileiras adotando um regime mais universitário com as seguintes características: reunião de escola ou faculdade com total liberdade, selecionando os candidatos por meio da didática, direção por um Conselho Universitário e uma organização nos cursos em virtude de suas cadeiras (ROMANELLI, 1995). O currículo do Curso de Enfermagem apresentava as seguintes características:

[...] Duração de dois anos e quatro meses, divididos em cinco fases, a última das quais reservadas para a especialização Enfermagem clínica, Enfermagem de Saúde Pública; Exigência do diploma de Escola Normal como requisito de entrada facilitando, porém, a admissão dos candidatos que, na falta desse diploma, provassem capacitação para o curso. Os quatro primeiros meses correspondiam ao período probatório das escolas norte-americanas, sendo essencialmente teórico. A prestação de oito horas diárias de serviço ao hospital era obrigatória, com direito a residência mensal e duas meias folgas por semana (MEDEIROS; TIPPLE e MUNARI, 1999, p. 6).

Na trajetória histórica as escolas de enfermagem brasileira exigem através de conteúdos e metodologia adotada o perfil de seu egresso, tentando assim ajustarem-se as exigências do mundo de trabalho, situação que articula ensino com a prática profissional do enfermeiro uma postura de aceitação passiva (RODRIGUES, 2000).

Conforme Backes (1992), o ensino de enfermagem nos anos 1920 e 1930 marcado pela implantação da enfermagem profissionalizante no Brasil, e entre os anos de 1940 e 1950 a sua consolidação. No ano de 1926 foi criada a Associação Nacional de Enfermeiras

Diplomadas Brasileiras (ABEn), seguindo a sua regulamentação do exercício em 1931. O ensino da enfermagem somente teve um “boom” nos anos 1940 e 1950, onde eram realizados atendimentos hospitalares devidos o ritmo de urbanização existente em razão ao processo de modernização, aumentando a rede previdenciária o que ocasionou gastos abusivos na assistência médica.

A autora relata que em 1947 no I Congresso Brasileiro de Enfermagem, pela Lei 775/49 do Congresso Federal de Educação (CFE) sobre o ensino de enfermagem no Brasil, frente à política educacional, abordando a seguinte situação, o currículo mínimo do curso de Enfermagem, pelo Parecer 775/49 em vigor até 1962, havia uma atenção especial ao estudo das doenças em massas como: lepra, tuberculose, etc. e pestilências (febre amarela, varíola, etc.) por meio das disciplinas preventivas. Já o currículo mínimo estabelecido pelo Parecer 271/62 do CFE abdicava uma preocupação maior que incidia sobre as clínicas especializadas em caráter curativo. Neste período, a Saúde Pública tornava-se especialização, e não mais como disciplina obrigatória do currículo mínimo.

Em 1972 com o novo Parecer 163/72 e a resolução 04/72 do CFE surge a Reforma Universitária, onde se encontra fortalecida a medicina e a enfermagem curativa. Neste sentido a enfermagem necessitava obter mais domínio nas técnicas em saúde, o que leva a buscar a evolução científica e a assistência curativa. Os problemas de saúde estendiam centralizados na saúde pública, onde o exercício da medicina e enfermagem acaba sofrendo uma privatização resultando no enriquecimento de alguns profissionais.

Na década de 80 teve um marco especial devido à nova regulamentação do exercício profissional através da Lei 7498/86 e do decreto n. 54.406/87, possibilitando a participação da enfermagem no planejamento, na execução e avaliação da programação e planos assistenciais da saúde, incluindo a consulta de enfermagem e outros.

Conforme COREN (2008 pg.46,47):

Art. 6º - São enfermeiros:

- I - o titular do diploma de enfermeiro conferido por instituição de ensino, nos termos da lei;
- II - o titular do diploma ou certificado de obstetritz ou de enfermeira obstétrica, conferidos nos termos da lei;
- III - o titular do diploma ou certificado de Enfermeira e a titular do diploma ou certificado de Enfermeira Obstétrica ou de Obstetritz, ou equivalente, conferido por escola estrangeira segundo as leis do país, registrado em virtude de acordo de intercâmbio cultural ou revalidado no Brasil como diploma de Enfermeiro, de Enfermeira Obstétrica ou de Obstetritz;
- IV - aqueles que, não abrangidos pelos incisos anteriores, obtiverem título de Enfermeiro conforme o disposto na alínea "d" do Art. 3º do Decreto nº 50.387, de 28 de março de 1961.

Após a Conferência Internacional de Almas- Ata, o estado inicia a preocupação com as populações marginais, dando destaque à área materno- infantil. Backes (1992).

Outro marco importante na década de 1979 foi à primeira proposta de um Sistema Único de Saúde, realizado no I Simpósio Nacional de Políticas de Saúde, aprovada por meio de documento, “a questão democrática na saúde que orienta o movimento sanitário” (SES pg. 14).

Este movimento envolve vários profissionais da saúde, sindicalistas, etc. Frente a esta situação, o governo cria o PREV-SAUDE, com o objetivo de descentralização do sistema. Em 1986 ocorre a 8ª Conferência de Saúde, pela primeira vez aberta à população, onde foi discutido sobre financiamentos, organização dos serviços, participação da população, e outros temas que auxiliariam na elaboração da nova Constituição Federal em 1988. Nesse mesmo ano, a Constituição Federal, institui o SUS- Sistema Único de Saúde, “com direção única em cada esfera de governo” (SES pg. 15) onde abrange que a “saúde é direito de todos e dever do Estado enquanto oferta de serviços e ações de promoção, proteção e recuperação” (SES, pg. 13).

Após dois anos da promulgação da Constituição, as leis n. 8080/90 e 8142/90 foram aprovadas. Estas leis abrangem os princípios doutrinários e organizativos do SUS, bem como as competências dos municípios, estados e união.

Em 1981 houve alteração curricular por meio da Resolução n. 04/72 – CFE de 25/02/72, devido à inadequação do ensino da enfermagem. Em 1987 as habilitações em Enfermagem de Saúde Pública e Médico-Cirúrgicas associadas com disciplinas de currículo mínimo e optativas foram extintas com o objetivo de iniciação de uma mudança curricular. O Projeto de Mudança Curricular do Curso de Graduação em Enfermagem e Obstetrícia iniciaram em 1988, por meio de um plano de ação onde incluía estudos, assessoria, consultoria pedagógica e técnica e reuniões com órgãos formais.

Em 1990 abrangeu uma nova elaboração da “Proposta de Nova grade para a formação do enfermeiro”. A justificativa oferecida dessa nova mudança dar-se-á necessidade de obter licenciados para estarem atuando na formação de Auxiliares e Técnicos em Enfermagem. Em 1994 a proposta de Currículo Mínimo aprovado pelo MEC/CFE por meio do Parecer n. 314/94 do Conselho Federal de Educação, fixa este currículo contendo diretrizes nacionais o que ajudaria na mudança curricular no Brasil.

Em 16 de dezembro de 1994, através de publicação no Diário Oficial da União a Portaria 1721/94 – MEC/CFE que dispõe sobre o Currículo Mínimo nos Cursos de Graduação em Enfermagem, fundamentada na nova legislação. Outro importante marco aconteceu em

1999 com a implantação dos Estágios Curriculares Obrigatórios, realizado na atenção básica de saúde no 8º período e na rede hospitalar no 9º período, totalizando cada um deles 450 horas. Através deste currículo formavam-se enfermeiros generalistas com conhecimento nas áreas de ciências biológicas, sociais e de comportamento, administração, educação, pesquisa que estimava a durabilidade de quatro anos e meio oferecendo as modalidades de bacharelado e bacharelado/licenciatura.

No período de agosto de 2001 o Conselho Nacional de Educação incluiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais aos Cursos de Graduação em Enfermagem”, instituindo o Fórum das Licenciaturas, onde estabelece o perfil do novo profissional egresso, suas habilidades, competências, os conteúdos, estágios, e atividades complementares, bem como a organização, acompanhamento e avaliação do curso. (BELO HORIZONTE, 2006). Por meio da resolução do CNE/CES criam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, observando a forma de organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do País, estabelecendo que o enfermeiro que apresenta licenciatura em Enfermagem encontra-se capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem.

Segundo o Art. 65 da lei 9394/96 onde dispunha sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o curso de Licenciatura em Enfermagem sofre modificações, que determina a ampliação da carga horária para a realização da prática do ensino. O projeto de Licenciatura em Enfermagem deu-se na elaboração no mês de outubro de 2005, onde inclui formar professores habilitados a exercer o ensino profissionalizante, além do ensino médio. (BELO HORIZONTE, 2006).

As Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Enfermagem, conforme Resolução CNE/CES N.1133, no dia 07 de agosto de 2001 apresentam o Projeto Pedagógico que considera o aluno como sujeito de aprendizagem e o professor um mediador do processo ensino-aprendizagem (BACKES, 1992).

Foram discutidas em 2002 por meio de seminários realizados nas Escolas de Enfermagem as novas diretrizes instituindo uma Nova Comissão de Reestruturação Curricular, dando espaço para identificar a ausência das demandas do Sistema Único de Saúde e o atual contexto na formação do enfermeiro. Observava-se que esta formação não atingia as necessidades do sistema de saúde vigente. (BELO HORIZONTE, 2006).

A comissão responsável trabalhou no Programa de Reorientação Profissional em Enfermagem (PROENF) que financiava e assessorava as mudanças curriculares em escolas de enfermagem selecionadas pelo Ministério de Saúde. Com a mudança de governo e criação da

Secretaria de Gestão da Educação e Trabalho na Saúde do Ministério da Saúde (SGETS/MS) houve a interrupção deste projeto e uma nova reformulação nos cursos de graduação em saúde. (BELO HORIZONTE, 2006).

Em Assembleia Geral, realizada no mês de maio de 2006, a Escola de Enfermagem decide o não oferecimento da Licenciatura, encaminhando documento a PROGRAD que solicita a sua exclusão da grade curricular, reconhecendo a importância da formação pedagógica na atuação do enfermeiro, viabilizando o Curso de Bacharelado em Enfermagem com Formação Complementar na área de Educação e a possibilidade de criação de um Curso de Especialização (BELO HORIZONTE, 2006).

Atualmente o ensino da graduação em Enfermagem conduzido por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais propicia uma formação mais contemporânea e dinâmica, voltada para o ensino, pesquisa e extensão, formando enfermeiros generalistas críticos, aptos a exercerem suas funções no âmbito do cuidado, promovendo a saúde do cidadão, família e comunidade (BACKES, 1992). Para tanto duas questões desafiam a manutenção dos currículos atuais:

1) O desafio da globalização, isto é, a inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave um saber fragmentado em elementos desconjuntados e compartimentados nas disciplinas de um lado e, de outro, entre as realidades multidimensionais, globais, transacionais, planetárias e os problemas cada vez mais transversais, polidisciplinares e até, mesmo transdisciplinares. 2) A não pertinência, portanto, de nosso modo de conhecimento e ensino, que nos leva a separar, (objetos de seu meio, as disciplinas uma das outras) e não reunir aquilo que, entretanto, faz parte de um “mesmo tecido”. A inteligência que só sabe separar espedaça o complexo do mundo em fragmentos desconjuntados, fraciona os problemas. Assim, quanto mais os problemas tornam-se multidimensionais, maior é a incapacidade para pensar a multidimensionalidade, quanto mais eles se tornam planetários e o complexo planetário, a inteligência torna-se cega e irresponsável (MORIN, 2001, p. 14).

Espera-se do professor universitário que saiba por meio de conhecimentos, formar futuros profissionais qualificados, competentes e comprometidos para atuarem no mundo de trabalho.

A enfermagem tem como objetivo de estudo e de prática o cuidado humano, também se fundamenta nos conhecimentos sobre o processo de nascer, viver e morrer a partir das ciências biológicas e humanas. Os conhecimentos proporcionam o entendimento das necessidades básicas, das adaptações e mudanças que ocorrem ao longo da vida, das dimensões biológicas, psicológicas, social, cultural e espiritual (BRUNNER; SUDDARTH, 2002).

A enfermagem é uma ciência humana que cuida de outros seres humanos no processo de saúde/doença (WATSON, 1995).

[...] Enfermagem é a ciência e a arte de assistir o ser humano no atendimento de suas necessidades básicas, de torná-lo independente destas assistências, quando possível, pelo ensino do autocuidado: de recuperar, manter e promover a saúde em colaboração com outros profissionais. Assistir em enfermagem é: fazer pelo ser humano aquilo que ele não pode fazer por si mesmo: ajudar ou auxiliar quando parcialmente impossibilitado de se autocuidar; orientar ou ensinar, supervisionar e encaminhar a outros profissionais (HORTA, 1979, p. 29-30).

Portanto a enfermagem tem o papel fundamental no cuidado, atendendo as suas necessidades básicas, tornando-o independente através do ensino de autocuidado, quando possível junto com a assistência de outros profissionais.

Segundo Leininger (1999) *apud* Leopaldi *et al*, (1999) a enfermagem é como “uma profissão científica e humanística”, que é apreendida e focalizada no fenômeno do cuidado humano e em atividades que propiciem assistência, suporte, facilitação e capacitação a indivíduos ou grupos para manter e reaver o seu bem estar, de forma culturalmente significativa e satisfatória para enfrentar as dificuldades ou até a morte.

O enfermeiro é o responsável pelo cuidado biopsicossocial e espiritual de seus clientes, para tanto precisam incorporar princípios e valores, que haja um clima de equilíbrio entre a crescente evolução técnica científica e os valores éticos indispensáveis à prática profissional (WALDOW, 1998). A enfermagem é uma profissão que pode ser compreendida e/ou entendida em toda a situação que um ser humano sente a necessidade de ajuda e outro tem o firme propósito de ajudar.

De acordo com Lunardi Filho (1999, p. 75), “[...] a enfermagem contém um processo no qual diferentes categorias compartilham parcelas deste trabalho, configurando-se ela própria como um trabalho coletivo, enquanto não ocorre com outras profissões da saúde”. Aponta ainda que a enfermagem aproxima-se de um trabalho coletivo, sendo compartilhado por diferentes categorias da saúde e acabam não demonstrando a mesma postura.

[...] Na primeira metade do século XX, a prática de enfermagem, influenciada ainda pela orientação moral e religiosa herdada, passa a integrar-se cada vez mais ao modelo biomédico crescente. Nesta perspectiva, a doença torna-se o centro das práticas e é em torno dela que são elaborados os conhecimentos necessários, havendo neste tempo a valorização da técnica (BUDÓ, 2002, p. 33).

Conforme a autora a prática de enfermagem em meados do século XX permanecia influenciada pela integridade moral e religiosa. Com o decorrer da evolução da enfermagem adquire um modelo biomédico assistencial, tornando a doença como o foco principal,

elaborando conhecimentos necessários para a melhora no atendimento de seus clientes, valorizando mais a parte técnica.

[...] As práticas educativas são uma constante na vivência dos profissionais da saúde, dentre eles a da enfermeira, cuja essência tem sido apontada por grupos de profissionais, como sendo o cuidado. O cuidado envolve todo um conjunto de práticas, entre as quais a educação é um de seus elementos fundamentais. Cuidar passa a ser muito mais do que fazer, ajudar ou orientar dentro do nosso saber acadêmico técnico-científico. Trabalhamos com pessoas que possuem um referencial de vida marcado pela visão de mundo, crenças e valores de uma cultura, que as orientou em todos os momentos e que, na situação de crise, procuram um serviço de saúde e passam a ser “pacientes” tratados uniformemente, como todos fossem iguais, através dos padrões gerais de atendimento a saúde e a universalização de sintomas e patologias (BUDÓ, 2002, p. 54).

Neste sentido, o ato de cuidar tem sido apontado por outros profissionais da saúde como papel principal da enfermagem. Através deste processo realiza suas práticas educativas, onde sem saber adota uma postura de professor. Porém o papel de cuidar não é exclusivamente da enfermagem, pois em alguns tratamentos é comum uma equipe formada por multiprofissionais, em que cada profissional assume uma parcela de cuidados e responsabilidades. Seguindo o pensamento do autor, a coletividade no cuidado com o ser humano, junto com outros profissionais da saúde é fundamental, porém a enfermagem se destaca por compartilhar seu trabalho o que não acontece em outras profissões na área da saúde.

[...] Hoje, ao pensarmos a formação da enfermeira, entendemos que os profissionais que trabalham com pessoas e que têm preocupação com a melhoria da qualidade de suas vidas necessitam de uma abordagem adequada, a fim de que possam atingi-las em sua plenitude. Especialmente, quando se trabalha com a formação de recursos humanos para a área da saúde, é fundamental que se tenha em mente esta realidade, em especial, que muitos dos problemas mais simples da humanidade, como a fome, a falta de habitação, a educação e as condições de vida e de trabalhos adequados, não foram resolvidos com as propostas trazidas pela ciência nos últimos tempos (BUDÓ, 2002, p. 53).

Dessa forma a enfermeira, no decorrer de sua formação, já adquire uma visão voltada para a melhoria na qualidade da vida, utilizando uma abordagem adequada e como profissional existe a preocupação voltada para a humanização como melhoria na qualidade assistencial e de contrapartida atingindo o objetivo (ibid., 2002).

O papel da enfermagem no desempenho de nossas funções vai além de compreender e cuidar de sinais e sintomas, mas sim identificar problemas, assistir o cliente na sua corporeidade, avaliar a assistência prestada e garantir a eficácia do trabalho (HUF, 2002).

A enfermagem sob este prisma pode ser considerada como um processo interpessoal, uma vez que envolve a interação entre dois ou mais indivíduos ao buscar uma meta comum, que proporcione o incentivo para o processo terapêutico, no qual respeitam-se um ao outro como indivíduos, aprendendo e crescendo como resultado desta interação (GASPARIN, 2006).

O perfil do profissional de enfermagem tem apresentado uma visão biológica/mecanicista assegurada pela competência técnica científica, visão sanitária, levando em considerações as diretrizes do Sistema Nacional de Saúde expressada pelo modelo ecológico e biológico (BACKES, 1992).

[...] É profissional que ajuda a manter o equilíbrio do ser humano por meio da promoção, proteção, recuperação da saúde e da reabilitação, mediante a assistência de enfermagem a pessoas, a família e a outros grupos de comunidade. Dirige o trabalho da assistência de enfermagem, exerce coordenação administrativa de determinadas ações de saúde, realizadas por outros profissionais nos serviços de saúde (DOURADOS *apud* BACKES, 1992, p. 255).

A autora aponta que o profissional assume o papel de mediador por meio da promoção, proteção, recuperação e reabilitação, auxiliando no equilíbrio do ser humano, bem como em suas necessidades, estando em contato com a comunidade, família e grupos. Realiza seu trabalho de assistência em enfermagem por meio de coordenação onde determina suas ações aplicadas na comunidade e no ser.

1.2 Identidade do professor enfermeiro

O professor enfermeiro é o elemento fundamental no processo de ensino aprendizagem de um curso de graduação em enfermagem, ou seja, é a peça principal na inserção de novos perfis profissionais qualificados e habilitados para exercerem esta profissão. É primordial o papel deste profissional para dar uma continuidade à formação de novos professores enfermeiros (HALL, 2002).

O autor afirma que o professor enfermeiro acaba contribuindo para elevar os níveis desta categoria se fortalecendo na complexa tarefa de ensinar profissionais atuantes na saúde da população.

[...] As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos (HALL, 2002, p. 109).

As identidades surgem com um processo inovador, onde sua origem deriva de um passado histórico, em que o professor é visto como sendo aquele que expressa a sua verdade em público, construindo seus conhecimentos como forma fragmentada de seus saberes. Como toda e qualquer profissão esta em especial tem se apresentado em fase de construção.

[...] O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo a existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa” (Hall, 2003, pg. 10e11).

Nesta visão, o autor aponta ser uma concepção individualista entre sujeito e sua própria identidade, já que O sujeito do Iluminismo era descrito como um ser do sexo masculino.

Para Hall (2003, pg.17) “as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito- isto é, identidades- para os indivíduos”. Neste sentido se as sociedades não interagem entre elas é devido à articulação entre diferentes elementos e identidades, permanecendo as identidades abertas.

Com o início da modernidade surgem novas identidades profissionais, que acaba esquecendo as antigas, onde Hall (2002) aponta que estas se apresentam em declínio, surgindo novas, resultando numa fragmentação utilizada pelo indivíduo.

A criação de novas identidades e sujeitos apontada por LACLAU (1990), chamado por “recomposição da estrutura em torno de pontos nodais particulares de articulação” (p. 18) são base para a continuação de nossa história. “Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), entre as quais parece possível fazer uma escolha”. Hall (2003, p.75).

Para o autor a identidade é algo que se forma ao longo do tempo, ou seja, inacabada que não pode ser algo inato.

Segundo Hall (2002, p. 44) o ano de 1968 foi um marco na construção das identidades culturais, nas mudanças políticas e sociais, considerando “o grande marco da modernidade tardia”, é destacado pelos movimentos estudantis e juvenis, lutas pelos direitos civis e também por movimentos pela paz. Assim a identidade profissional tem apresentado

constantes modificações e é observada por meio dos movimentos estudantis acometidos, bem como pelas mudanças sociopolíticas culturais.

Muitas vezes confundimos perfil profissional com identidade profissional, destacando que aquele não muda quando se refere ao meio que se encontra. Já a identidade profissional encontra-se em constante mudança, pois é adaptada ao contexto sociopolítico cultural. Para Hall (2002, p. 48): “às identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas, transformadas no interior da representação”.

É preciso considerar ainda a questão da construção da identidade profissional, tendo em vista que a complexidade do mundo atual possibilita o surgimento de várias identidades ao mesmo tempo. Vivemos uma “crise de identidade” compreendida como “parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2002, p. 7). Esta mudança estrutural que reorganiza as sociedades modernas também muda as nossas identidades pessoais fazendo com que haja um deslocamento do sujeito.

Na medida em que a sociedade se torna mais complexa, vai adquirindo uma forma mais coletiva, onde o conceito de sujeito se torna mais social.

[...] O indivíduo passou a ser visto como mais localizado e ‘definido’ no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna. Dois importantes eventos contribuíram para articular um conjunto mais amplo de fundamentos conceptuais para o sujeito moderno. O primeiro foi a biologia darwiniana, [...] e o segundo evento foi o surgimento das novas ciências sociais (HALL, 2006, p. 30).

Para tanto a identidade é formada por meio da interação entre o eu e a sociedade, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente” (HALL, 2002, p. 13).

Nesse contexto, cresce nosso interesse em realizar uma pesquisa considerando os problemas vivenciados pelos enfermeiros, desafiando uma junção de práticas profissionais. Conforme Silva (2003, p. 96-97) a identidade “é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada [...]” Para que isto aconteça devemos estar buscando atualizações, devido à constante transformação que se apresenta a identidade profissional.

Por estar o professor em contato direto com indivíduos, num processo contínuo, acaba construindo e reconstruindo a sua própria identidade, no qual este processo tem início no decorrer de sua formação.

[...] podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder (SILVA, 2003, p. 96-97).

O autor afirma que a identidade interligada entre estrutura discursiva e narrativa, apresenta sempre em construção, em busca de aperfeiçoamentos, ligada aos sistemas de representações unindo e articulando uma relação de poder.

[...] A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos as necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

Segundo o autor acima, a prática pedagógica do professor enfermeiro encontra-se em construção, e, diante desta situação, devemos desenvolvê-la unindo o conceito de enfermagem e saúde com o contexto das instituições. Em busca de melhoria na qualidade da prática pedagógica, nos leva a refletir quanto aos métodos de ensino utilizados, procurando soluções para o aprimoramento do processo ensino aprendizagem.

Pimenta (1999, p. 29) complementa que o processo de troca de experiências e saberes entre os professores são constituídos como *practicum*, no qual reflete na e sobre a prática. Esta reflexão acaba construindo e reconstruindo a identidade do professor.

Para a construção da identidade do professor existem alguns passos, entre eles:

- a) O primeiro passo, abordado anteriormente, corresponde a significação social da profissão, a reafirmação da prática, a revisão das tradições.
- b) O segundo passo na construção da identidade do professor relaciona-se com a discussão da questão do conhecimento. O conhecimento subdivide-se em três estágios: b1) o primeiro é o da informação; b2) o segundo da análise, classificação e contextualização da informação; b3) o terceiro refere-se à inteligência, sabedoria e consciência.
- c) O terceiro passo na construção da identidade do professor vem a se conhecer as realidades escolares, com o olhar de um futuro professor, não mais como aluno. (PIMENTA 1999, pg. 19-25).

Estes saberes vêm cada vez mais valorizando a formação de novos profissionais professores.

O conceito usado por Gimeno Sacristán (2000) sobre prática pedagógica aponta que a docência é um conjunto articulado de vários comportamentos, conhecimentos, atitudes, valores e todos constituem o ser professor. Portanto, a prática pedagógica do professor

enfermeiro não vem pronta, ou seja, encontra-se em fase de construção, pois esta depende de vários fatores que se relacionam entre si, como o contexto pessoal, contexto da enfermagem e saúde e das próprias instituições.

Com o intuito de contribuir e orientar as escolhas de seguir um processo pedagógico a autora IBISUI (2004) faz reflexões para a (re) construção da identidade de ser professor enfermeiro, onde aponta que:

- a- Superar o tecnicismo, para que estas não sejam divididas entre trabalho intelectual, ou seja, os que pensam e trabalho manual (os que fazem).

Estar atualizado é a peça fundamental e deve estar sempre interligada quando se fala de preparo pedagógico, podendo assim, estar assumindo o compromisso de ser um professor enfermeiro. FREIRE (2000) relata que as ciências da educação se destacam na fonte de saberes, onde necessita uma coerência no “saber-fazer” e o “saber-ser- pedagógico”. Isto soa como alerta aos professores que de certa forma não superaram desafios de sua vivencia profissional como ser educador.

No parecer n. 16/99 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999^a) relata que: “em educação profissional, quem ensina deve saber fazer, quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar”. Neste sentido, o professor acaba lutando pelo seu respeito desenvolvendo suas tarefas por meio de habilidades e competências, zelando pelo seu espaço pedagógico.

- b- Dialogicidade- o diálogo é à base de sustentação para a interação entre professor e aluno, dando espaço para que o aluno possa assumir papel de ser pensante, contribuindo com seus posicionamentos, e o professor a preocupação de ensinar. Por meio do diálogo ambos devem saber escutar, propiciando uma construção de conhecimento, dando espaço para que o educando possa assumir um papel de investigador, ser curioso e ser persistente, qualidades estas utilizadas na prática pedagógica. (FREIRE 2000).
- c- Ser ético- neste sentido o professor enfermeiro deve assumir uma postura no que diz ensinar-aprender, diminuindo a distância entre o discurso e prática. Freire (2001), indaga: “Como pode um professor ensinar democracia, com métodos autoritários?”.
- d- Trabalho em equipe- devemos estimular o trabalho coletivo, onde a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade relacionam diretamente com a realidade do aluno e comunidade. Neste sentido, o educador deve superar pensamentos individuais, agindo coletivamente entre os membros de equipe, construindo um aspecto positivo na educação. Tedesco(2002) afirma que o trabalho em grupo propicia capacidade e habilidades resultando em um trabalho coletivo e de qualidade.

- e- Ser referência para o aluno- neste caso, a figura do professor é o elemento fundamental para recurso didático, onde, dessa forma, seus elementos principais são as palavras e o modo de agir. Então, dentro de um ambiente de sala de aula, devemos criar e fornecer harmonia, cooperação e acolher o aluno. Ao sentir prazer em realizar a prática pedagógica, o professor irá projetar sua imagem e fornecer um clima agradável, com atitudes positivas, refletindo diretamente na construção de futuras gerações de profissionais inseridas no mundo de trabalho.
- f- Respeito aos saberes dos educandos – neste sentido, o professor deve descobrir e usufruir dos potenciais de inteligência do educando, despertando o seu interesse e motivando a desenvolver alternativas que possam auxiliar na construção de seu conhecimento. A Educação Enfermagem exige uma postura de afetividade e convivência na ação educativa, pois ambos se relacionam em lidar com gente, tanto professor- aluno, quanto, professor- paciente/cliente e aluno- paciente/cliente.
- g- Superar crises- Muitas vezes, existem certas divergências, onde se não fossem estas, não haveria discussões, mudanças e nem transformações. Não haveria argumentações e diferenças entre ver e nem sequer capacidade de aprender e responder os desafios. Visando esta situação, deve haver uma reflexão para o enfrentamento e resolução de problemas com eficiência e eficácia, crescendo com as diferenças e desafios.

Nesta perspectiva, os valores apontados nos fazem refletir sobre as práticas pedagógicas do professor enfermeiro, partindo de uma busca do crescimento profissional, ou seja, formadores de novos elementos para se inserir no mundo do trabalho.

Dessa forma, o professor enfermeiro, ao realizar suas atividades educativas, muitas vezes motivadas pela inquietação, incômodo, acaba quebrando paradigmas favorecendo o processo pedagógico, em que este se encontra inacabado.

Questiona Almeida (2003, *apud* EBISIU, 2004, p. 52): “quem é esse profissional que ousa aceitar o desafio de auxiliar o homem a se construir e a se constituir como homem? Quem é esse profissional que aceita enfrentar tão grande desafio?” E ela mesma responde:

[...] é o mestre, o educador que demonstra como essa opção, um ato de suprema coragem... Coragem de descobrir o novo, não se intimidando com os obstáculos, não se acovardando com os limites impostos [...]. Coragem de renunciar ao estabelecimento, de renunciar as certezas e, fundamentalmente coragem de se deixar desconstruir a cada instante para se reconstruir, em conjunto com seus discípulos, possibilitando assim, o surgimento do novo em todos, sempre. Esse é o ser docente (*ibid*, p. 52).

Portanto o professor enfermeiro frente a este desafio, tenta formular uma ação educativa, o que leva muitas vezes a inquietação, incômodo e até mesmo autoquestionamento, devido à falta de preparo adequado ao processo ensino aprendizagem. Desta forma, devemos saber agir nestas situações desafiadoras, e sobre tudo, saber crescer com as diferenças. Todos estes valores nos levam a uma preocupação, onde nos questiona sobre nossa forma de inserção no processo pedagógico, sem sequer o conhecimento necessário do que realmente é o ensino.

Contudo, devemos estar sempre nos aprimorando e buscando o crescimento na educação, principalmente como formadores de profissionais, quando refletimos sobre a prática do professor enfermeiro.

Segundo Freire (2000, *apud* IBISUI, 2004, p. 50): “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição ao educando por si mesmo”.

Para o autor referido, devemos assumir o papel de mediador, de saber criar e favorecer uma harmonia e cooperação, trazendo um ambiente mais aconchegante e acolhedor. Este ambiente deve ser a sala de aula, na qual passamos a maioria de nosso tempo e também a nossa escola.

[...] A fé na formação de professores nunca é mais forte do que a Fé no discurso reformista sobre educação: introduzir as novas tecnologias, democratizar o ensino, diferenciar a pedagogia para melhor lutar contra o insucesso escolar, renovar os conteúdos e as didáticas, desenvolver as pedagogias ativas, participativas, cooperativas, abrir a escola à vida, partir da vivência dos alunos, reconhecer a diversidade das culturas, alargar o diálogo com os pais, favorecer a sua participação na vida da escola, tudo isso conduz-nos sempre a conclusão de que é preciso formar os professores (PERRENOUD, 1993, *apud* IBISUI, 2004, p. 91).

Nesse sentido, o professor deve estar sempre atuante na escola como um agente participativo. Deve estar sempre em busca da atualização da prática pedagógica, bem como as reformas dos conteúdos, participar da vivência dos alunos, reconhecendo e respeitando suas culturas.

Para Libâneo (2000, p. 63) “profissionalidade é o conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor. Esse requisito encontra-se relacionado aos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o exercício da profissão”. Sendo assim, a identidade tem apresentado em constante processo de construção, ou seja, um verdadeiro processo de negociação, entre os que já possuem uma identidade formada e os que estão em procura desta. Para tanto, a identidade do professor tem sido uma questão onde requer atenções especiais, ao

se referir na Formação de Professores em Curso de Licenciatura, em que o perfil da construção da identidade destes professores encontra-se engrenado no conhecimento, habilidades e competências.

De acordo com Tardif (2002), o professor é alguém que deve ter conhecimento de sua matéria, sua disciplina, seu programa e possuir conhecimentos relativos à ciência da educação, à pedagogia, desenvolver seu saber embasado na sua experiência vivenciada e cotidiana com seus alunos. Os enfermeiros que ingressaram a partir do ano de 2006 não tiveram oportunidades ou motivação para receber uma formação pedagógica adequada na inserção da docência, portanto desconhece a sua total importância.

[...] O atual modelo de educação profissional supõe ruptura entre o acadêmico, desvalorizando por não ser prático, e o tecnológico, não reconhecendo o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea. Reforça a idéia de duas redes, para acadêmicos e para trabalhadores. Coloca a educação profissional como alternativa a educação básica, talvez, como forma de não enfrentamento do trabalho escolar decorrente da baixa qualidade do ensino e das precárias condições de trabalho do professor (COSTA, 2003, *apud* IBISUI, 2004, p. 72).

Conforme o parecer CNE 16/99, na falta de enfermeiro com licenciatura, poderá haver uma autorização provisória para ministrar aulas, sendo esta emitida pela instituição responsável:

[...] Não se pode falar de desenvolvimento de competências, de busca de polivalência, e da identidade profissional, se o mediador mais importante desse processo, o docente, não estiver adequadamente preparado para ação educativa. Pressupondo que esse docente tenha, principalmente, a experiência profissional, seu preparo inicial para o magistério se dará em serviço ou em cursos de licenciatura e programas especiais de formação pedagógica. Em caráter excepcional, o docente não habilitado nessas modalidades poderá ser autorizado a lecionar, desde que a escola lhe proporcione adequada formação em serviço para esse magistério. Para o seu desenvolvimento dos docentes, a escola deve incorporar ações apropriadas ao seu projeto pedagógico. Outras instâncias de cada sistema de ensino deverão igualmente definir estratégias de estímulo e cooperação para esse desenvolvimento, além da própria formação inicial desses docentes (LOBO NETO, 2003, *apud* IBISUI, 2004, p. 93).

Dessa forma, o autor se refere que muitos professores enfermeiros estão executando de forma irregular o seu trabalho na área da docência. Estas irregularidades requerem medidas urgentes para o preparo pedagógico destes enfermeiros que possam estar atuando ilegalmente no processo pedagógico.

Outra situação apontada pelo autor é que esta categoria tem se inserido em concursos públicos, onde muitos professores enfermeiros adquirem uma vaga nas universidades, sem obter qualquer preparo ou conhecimento na área da docência, desconhecendo a atual realidade, e muitas vezes, prejudicando o processo de ensino aprendizagem dos discentes. Os

professores enfermeiros devem se responsabilizar, assumindo um papel de protagonista na busca da própria formação, onde a linha da docência depende também de seu interesse do aperfeiçoamento, unindo sua capacidade de conhecimento prático com o aprendizado do que realmente é docência. Somente desta forma, poderá transmitir a outras pessoas a sua capacidade e seu valor, partindo do reconhecimento da união destas duas categorias, professor e enfermeiro.

Minayo (2000) verifica que a produção do conhecimento encontra-se voltada para o campo das representações sociais, e também para a reconstrução da experiência ou práticas vivenciada. O autor faz uma reflexão no qual facilita a compreensão da união destas duas categorias, ou seja, a identidade profissional do professor enfermeiro.

[...] A formação do docente em enfermagem deve ser consolidada com base no domínio de conhecimentos científicos e na atuação investigativa no processo de ensinar e aprender, recriando situações de aprendizagem por investigação do conhecimento de forma coletiva com o propósito de valorizar a avaliação diagnóstica dentro do universo cognitivo e cultural dos acadêmicos como processos interativos (RODRIGUES e SOBRINHO, 2008, p. 6).

Assim, o professor enfermeiro no processo pedagógico tem sido apontado como essencial, devido a sua complexidade na prática profissional associando com a tarefa da educação.

Os autores ainda apontam que para muitos professores, a docência em saúde tem sido indicada como secundária, deixando de ser reconhecida a relação entre o ensino, aprendizagem e assistência, no qual abrange um cenário de processo ensino aprendizagem, em que seus protagonistas são professor, aluno, pacientes, profissionais da saúde e comunidade.

Partindo deste pressuposto, o enfermeiro, para assumir o devido papel de professor, necessita obter o conhecimento na área específica, o que muitas vezes não acontece. Este professor deve apresentar a devida competência para poder ingressar na docência do ensino superior.

Para Chieco (1989) e Friedlander et al (1992) a existência de um problema frente ao corpo docente na formação adequada dos profissionais da enfermagem relata um completo despreparo para a inserção de uma carreira magisterial, tendo como consequência de tudo a redução salarial destes profissionais, o desinteresse e a total desatualização como profissional docente. Toda esta situação gera sobrecargas de trabalho, onde o profissional enfermeiro, mal se forma e já se insere no mundo de trabalho da docência sem a existência de algum preparo o que gera inseguranças e angústias.

Existe um grande problema no que se refere ao corpo docente que forma profissionais enfermeiros. Este problema citado está diretamente relacionado ao total despreparo do professor enfermeiro frente à carreira magisterial, o que isto implica numa inadequada formação pedagógica de futuros profissionais enfermeiros.

Conforme Miller (1985) existe muitas barreiras que acabam dividindo os enfermeiros, sendo que de um lado apresentam-se separados por um grupo, os que ensinam “as teorias”, e de outro, encontramos os que prestam os cuidados considerados pelo autor “as do exercício”. Estes grupos encontram muitas dificuldades de construir seus conhecimentos devido à falta de preparo didático, ou seja, a forma adequada de ministrar aulas. Toda esta situação vivenciada por estes profissionais demonstra uma falta de base estrutural na formação didática, fazendo com que estes reflitam suas dificuldades dentro de uma sala de aula.

No que se refere à formação didática, Santos (1986) relata que existe uma “tensão” entre docência e o exercício da profissão enfermagem.

[...] a questão da integração entre teoria e a prática, que é considerada como uma das principais dificuldades do processo formativo, depende da forma como cada formando aproveita os conhecimentos teóricos perspectivando as suas implicações práticas (JESUS, 1993, p. 445).

O autor aponta que deve haver uma articulação entre teoria e prática sendo estas umas das principais dificuldades encontradas quando se refere ao processo de formação.

Estar atuante na prática é fundamental, pois os saberes práticos refletem diretamente à teoria “porque a teoria sem a perspectiva de resolução na prática é estéril, mas a prática sem teoria é cega” (REBELO, 1996, p. 16).

O educador e educando são sujeitos que caminham juntos, pois se encontram num processo onde ninguém educa ninguém, e sim, os homens se educam por si próprio, frente às exigências da globalização. O professor deve desmistificar e estar interligado com o aluno, valorizando sua linguagem e cultura, criando condições para que possam juntos analisar o contexto social. Esta situação será possível mediante ao diálogo, onde, por meio deste, é possível valorizar a cultura, criando formas em que o professor e o aluno possam refletir de forma mais crítica sobre o objeto que os mediatizam (FREIRE, 2000).

Neste sub-capítulo evidenciamos que a identidade profissional, conforme vários autores apontam, se apresenta inacabada. A dinâmica de construção e reconstrução permite que o professor construa sua identidade por meio de relações do cotidiano, por estar em contato direto com vários indivíduos sejam eles, colegas, coordenadores, pais e principalmente alunos.

1.3 Formação pedagógica do professor enfermeiro

Atualmente, observa-se a necessidade de uma educação que não seja apenas voltada somente para a formação profissional, mas também para uma prática voltada à docência. O curso de enfermagem tem enfrentado um problema, no qual a maioria dos professores não apresenta uma formação pedagógica adequada e isto acaba refletindo no processo ensino-aprendizado, dificultando o meio de transmissão de conhecimento realizado por estes professores enfermeiros que não possuem o preparo adequado do que realmente é ministrar aulas. (COSTA, 2003, *apud* IBISUI, 2004).

[...] Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos todos nos envolvemos pedaços de vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO, 1985, p. 7).

Conforme o autor, a educação existe em toda a parte, abrange em nossa vida cotidiana, seja na rua, igreja, escola, casa, comunidade etc. É através dela que envolve partes importantes de nossa vida, seja como ensinar, aprender, saber, fazer, tudo envolve educação.

Segundo Morin (2001), devemos fazer um paralelo entre ética da compreensão das pessoas e entre ética das pessoas com ética planetária. Dessa forma, a humanização encontra-se presente ao ensino pedagógico.

O autor citado acima aponta que a educação visa professores comprometidos, responsáveis, que apresentam uma abordagem mais complexa de seus conhecimentos e consigam transmitir seus saberes de uma forma clara e sucinta. Contudo, deve articular a teoria com prática, assumindo o papel de cidadão de modo que possa estar contribuindo para a transformação social.

A obra “Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro” de Edgar Morin(2006) destaca que o primeiro saber é aquele que mantém o alerta frente ao erro e ilusão:

[...]Erro e ilusão parasitam a mente humana desde o aparecimento do *Homo sapiens*. Quando consideramos o passado, inclusive o recente, sentimos que foi dominado por inúmeros erros e ilusões. Marx e Engels enunciaram justamente em *A ideologia alemã* que os homens sempre elaboraram falsas concepções de si próprios, do que fazem, do que devem fazer, do mundo onde vivem. Mas nem Marx nem Engels escaparam destes erros. (MORIN, 2006, p. 19)

O autor relata que não existe verdade absoluta, onde nos encontramos sujeitos a erro e à ilusão, fazendo com que os homens construam “falsas concepções de si próprios”.

Já no segundo saber “O Conhecimento Pertinente”, o autor demonstra certa preocupação com a utilização do conhecimento, onde tudo que aprendemos deve ser utilizado na prática.

[...] A esse problema universal confronta-se com a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (MORIN, 2006, p.36).

Neste sentido, o autor refere que o conhecimento pertinente necessita de um conhecimento contextualizado e não fragmentado, e é comum ser encontrado em universidades por meio de disciplinas separadas.

No terceiro saber, Morin reflete sobre a “Identidade Humana” questionando os programas curriculares que não levam em conta as particularidades de cada ser humano, ou seja, a sua individualidade.

[...] O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa de natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (MORIN, 2006, p. 15).

Neste capítulo o autor nos mostra de como é possível reconhecer por meio do conhecimento utilizado pela ciência a complexidade humana. Já “Ensinar a Identidade Terrena” é abordado no quarto capítulo em que o autor aponta que a consciência terrena e a identidade devem ser voltadas à adaptação pedagógica do novo milênio.

[...]O destino planetário do gênero humano é outra realidade- chave até agora ignorada pela educação. O conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária, que tendem a crescer no século XXI, e o reconhecimento da identidade terrena, que se tornará cada vez mais indispensáveis a cada um e a todos, devem converter-se em um dos principais objetos da educação”. (MORIN, 2006, p. 15).

A história planetária deve ser ensinada por meio da comunicação, em que por meio desta reconhecemos a identidade humana, convertendo-se como um dos principais objetos utilizados na educação.

“Enfrentar as Incertezas” no quinto saber apontado pelo autor nos ensina que devemos articular com as incertezas frente aos conhecimentos ou planos onde nos levam a situações inesperadas.

[...] Seria preciso ensinar princípios de estratégias que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar

em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza. (MORIN, 2006, pg. 16).

Para tanto, devemos estar atentos para saber enfrentar os imprevistos inesperados que encontramos no decorrer do nosso cotidiano. No sexto saber está o “Ensinar a Compreensão” pelo qual o autor reflete sobre duas formas de compreensão, ou seja, a intelectual e a humana, onde estas se apresentam separadas pelo egocentrismo e etnocentrismo.

[...] Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro”. (MORIN, 2006, pg. 16).

O autor aponta que a educação voltada à compreensão se encontra presente em todos os níveis educativos e em todas as faixas etárias. E no sétimo saber “A Ética do Gênero Humano” o autor aborda questões éticas, ressaltando a importância de uma democracia no ensino com princípios de igualdade.

[...] A educação deve conduzir a “antropo-ética”, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca, ao século XXI, a cidadania terrestre”. (MORIN, 2006, pg. 16).

Segundo o autor não podemos ensinar ética por meio de lições morais, esta deve ser construída por meio da consciência do ser humano.

Perrenoud (1997, pg. 24) reflete que para o professor “ensinar é fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário de um sistema de comunicação e trabalho”, ou seja, ensinar confronta grupos diferentes frente à individualidade de cada um, personalidades, culturas, etc.

Atualmente, o que tem predominado na formação universitária é o meio tecnicista, ou seja, abordado no saber e saber-fazer, sendo que no Curso de Graduação em Enfermagem, não tem sido diferente (COSTA, 2003).

Para tanto, o professor enfermeiro deve se comprometer com os princípios éticos, políticos, sociais, educativos e culturais, relacionando os níveis de atenção em saúde, ou seja, individuais, familiares e coletivos. Esta situação exige deste profissional uma busca constante de inovações e saberes, para que possam atender a demanda de formar novas gerações de enfermeiros professores. A educação só acontece quando o educando começa a realizar a sua própria mudança, ou seja, modifica suas atitudes incorporando o seu conhecimento junto com

a prática de ensinar, e por meio desta forma acaba construindo a sua própria identidade de ser um enfermeiro professor.

[...] Uma das competências específicas para a docência superior é o domínio na área pedagógica. É essencial que se domine, no mínimo, quatro eixos do processo ensino-aprendizagem: conceito de processo ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática básicas da tecnologia educacional (RODRIGO e MENDES SOBRINHO, 2007, p. 457).

Os autores referidos acima relatam que o enfermeiro deve assumir a identidade de professor, no que necessita dominar o conhecimento de sua área específica e pedagógica, sendo este último apontado como essencial no planejamento, organização e implementação para a realização do processo ensino aprendido. Para tanto, identificando o conhecimento sobre a prática pedagógica que o professor enfermeiro possui, possibilita uma maior aproximação deste profissional, frente aos seus saberes práticos com sua prática pedagógica.

As transformações acontecidas no perfil do enfermeiro atingem além de competências técnicas específicas, competências gerenciais refletindo diretamente em sua atuação nas organizações em saúde.

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2001) corroboram tais afirmações apontando as competências e habilidades como essenciais nas formações de profissionais de saúde: atenção e saúde, tomada de decisões, lideranças, trabalho em equipe, comunicação, educação permanente, administração e gerenciamento.

Através de várias contribuições de instituições de ensino superior (IES), a formação do enfermeiro deve assumir um papel no qual este seja um ser mais inovador, capaz de transformar o espaço social no que requer a consolidação de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Para tanto necessitamos o conhecimento de competência, onde Fleury e Fleury (2001, p. 190) apontam que noção de competência deve estar agregada a valores econômicos para as instituições e social para o próprio indivíduo unindo a “saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber engajar-se, assumir responsabilidades, ter visão estratégica”.

O disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96, apresentam critérios para formação do educador conforme:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Para a atuação na educação básica, a referida Lei aponta que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (Art.62).

Portanto, torna-se evidente que a formação do docente vai além do curso superior, ou seja, requer a busca do aperfeiçoamento na formação teórico prático.

Ramos (2002, p. 291-292), por sua vez, analisa que noção de “competência” não substitui noção de “qualificação” onde, “a competência torna-se característica psicológico-subjetiva de adaptação do trabalhador a vida contemporânea”.

Ao se falar em processo formativo na docência em ensino superior, utilizamos termos como “formação de professores”, “formação continuada” e “desenvolvimento profissional”. O termo formação é visto como: “1. Ato, efeito ou modo de formar. 2. Constituição, caráter. 3. Maneira por que se constituiu uma mentalidade, um caráter, ou um conhecimento profissional” (FERREIRA, 1999, p. 928).

A reflexão “é uma maneira de encarar os problemas e responder a eles, uma maneira de ser professor, que implica intuição, emoção e paixão. Não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores” (COSTA, 2003, p. 37).

Neste sentido, o autor relata que o professor avalia sua prática por meio da auto-observação modificando sua maneira de atuar. O diálogo frente à teoria pedagógica necessita ser explorado no processo de formação do professor, favorecendo uma construção para superação das dificuldades do cotidiano.

Segundo Faria e Casagrande (2004, p. 4) : “[...] deve haver condições de capacitação, qualificação e desenvolvimento do corpo docente, para que o processo de ensino aprendizagem seja mais efetivo, no que diz respeito à área pedagógica, a perspectiva político-social e a pesquisa”.

Seguindo neste caminho, encontra-se o artigo citado acima importante por indicar que a formação pedagógica do professor enfermeiro é essencial para a prática assistencial e profissional, sendo esta inserida como uma das tarefas na educação. Esta deve ser fundamentada no domínio de conhecimentos científicos, por meio de capacitações e qualificações para o corpo docente criando situações que possibilitem ao professor uma forma mais eficaz de domínio de suas atividades e aos alunos uma forma de aprendizagem por meio

do conhecimento, valorizando assim, a avaliação diagnóstica inserida no universo acadêmico (FARIA e CASAGRANDE, 2004).

[...] para trabalhar na prática, num contexto de educação e saúde, torna-se fundamental que se estabeleça uma relação entre os conhecimentos das diferentes ciências que compõem a saúde e as ciências sociais e de educação, num comprometimento com o movimento social, com a democracia, com o respeito pela liberdade individual, na participação no processo de conscientização. Budó (2002, pg. 55).

Para isto, necessitamos que a saúde ultrapasse o modelo biomédico, ampliando os diferentes aspectos da ciência social, demonstrando a sua devida competência.

O conceito de “competência”, não pode ser substituído por noção de “qualificação”. A formação pedagógica do professor enfermeiro deve ser embasada no domínio de conhecimentos científicos, criando situações que possibilitem ao aluno uma forma de aprendizagem por meio do conhecimento, valorizando a avaliação diagnóstica inserida no universo acadêmico (RAMOS, 2002).

O processo ensino aprendido tem sido compreendido como uma forma inseparável quando se refere a ações dos profissionais enfermeiros. De certa forma, em alguns momentos de sua trajetória na enfermagem, estes profissionais se deparam em condições de professores, sejam por meio informal, ou seja, ao realizar um cuidado prestado ao seu paciente, ou até mesmo na educação permanente dos profissionais que se encontram sob sua responsabilidade, ou nos ensinamentos formais dos próprios cursos existentes em diversos níveis de formação em enfermagem (PINHEL, KURCGANT, 2007).

A autora citada nos relata que até pouco tempo, esta situação era vivenciada, onde, bastava ser um especialista competente para exercer o papel da docência superior. Atualmente a docência tem sido uma atividade principal para quem possui mais de um emprego, o que revela o interesse do professor enfermeiro seguir este caminho, o nível de ensino. A profissão requer dedicação, responsabilidade e reflexão sobre a sua atuação na prática pedagógica. Na medida em que são traçadas ideais, aumenta a possibilidade de ser um profissional mais atuante, comprometido e consciente, colaborando na transformação do ensino aprendizagem. Sacristán (2000) reforça que para transformar necessitamos ter consciência e compreensão das dimensões nas práticas educativas em que se encontram inseridas.

Observa-se a necessidade de uma educação que não seja existente somente para formar profissionais, mas sim, uma prática mais voltada para o docente, que possibilite aos educandos, desenvolverem um pensamento mais crítico e dirigido para a valorização da criatividade, reflexão e participação, sendo estes indispensáveis para a inserção social e uma

construção de cidadania. O curso de enfermagem tem enfrentado um problema, no qual a maioria dos professores não apresenta uma formação pedagógica adequada (PINHEL, KURCGANT, 2007).

[...] A reflexão acerca da formação pedagógica do docente enfermeiro é essencial devido à complexidade da prática profissional inserida na tarefa da educação. Entretanto, para muitos professores, a docência em saúde é, geralmente, considerada secundária deixando de reconhecer a existência de uma relação entre o ensino, aprendizagem e assistência, bem como de ser discutidas as especialidades dos cenários do processo ensino- aprendizagem e seus autores: professor, aluno, paciente, profissionais de saúde e comunidade (RODRIGO; MENDES SOBRINHO, 2007, p. 2).

Uma das competências a ser seguida na docência superior é também o domínio da parte pedagógica, sendo esta essencial para o processo ensino aprendizagem. Muitos professores questionam a docência em saúde, apontando como secundária, esquecendo a existência de uma relação entre ensino, aprendizado e assistência, comprometendo assim todo um processo de ensino aprendizagem.

[...] as universidades produziram, ao longo dos séculos, ‘um mundo das disciplinas’, com saberes segmentados que ainda privilegia o conhecimento disciplinar favorecendo o ‘treinamento’, a produção em série, o paradigma tecnicista. Perpetuada esta orientação da lógica irracional que separa o “ser do fazer” humanos, estaremos mantendo vivo o pensamento linear que nos torna simplificadores da realidade em que vivemos (ARRUDA, 2008, p. 25).

O autor nos aponta que as universidades com o decorrer dos séculos apresentaram um mundo voltado ao conhecimento tecnicista, ou seja, mais voltado ao conhecimento das disciplinas, negligenciando o pensamento linear da realidade vivenciada.

[...] a competência profissional visa respostas efetivas aos desafios advindos do contexto do trabalho e também da nossa própria vida. Competência como articulação das diferentes capacidades cognitivas (aprender a conhecer); psicomotoras (aprender a fazer); afetivas (aprender a conviver) tendo em vista o aprender a ser. Estas capacidades são mobilizadas em textos específicos para solucionar com pertinência tarefas essenciais a prática profissional (ARRUDA, 2008, p. 36).

Conforme o autor hoje não podemos dizer que ensinamos algo a alguém. O que podemos fazer é desafiar as pessoas para que estas possam buscar uma aprendizagem mais ativa e auto-organizada. Com relação aos novos paradigmas da formação profissional, no qual o conceito qualificação é substituído por competências, entendemos que a competência profissional articula diretamente com a capacidade de mobilizar, colocando em ação, valores, conhecimentos e habilidades, para assim poder obter um desempenho eficiente e eficaz referente às atividades requeridas em nosso cotidiano de trabalho laboral (ARRUDA, 2008).

Mesmo diante desta situação, os autores apontam que ainda encontramos um déficit nos recursos humanos, principalmente ao que se refere na obtenção uma enfermagem de alta qualidade necessitamos deste. Sem a existência da quantidade desejada de profissionais atuantes na área da enfermagem, fica dificultoso obter a qualidade desejada.

Segundo Freire (2000) *apud* Rodrigues & Sobrinho (2008, p. 25), “Ensinar não é transferir conhecimento, mas cria possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”.

A educação deve ser realizada por meio de uma integração entre educador e educando, onde o método de ensinar não é transmissão de conhecimentos, mas sim união de novos saberes e habilidades. A educação deve ser realizada por meio de uma integração entre educador e educando, unindo os novos conhecimentos e habilidades. O professor necessita superar o ato de transmissão de informação e sim assumir um papel de mediador no processo ensino-aprendizagem, para que os educandos ampliem seus conhecimentos e possam interagir na sociedade através da nova maneira de educar. Esta nova maneira de trabalhar na formação pedagógica supera o modelo tradicional de ensino, rompendo com isso paradigmas.

Sobre este tema Merighi (1998, p. 81) comenta que: “A grande queixa dos docentes é que não é possível melhorar o ensino sem boa qualidade do cuidado de enfermagem”. Encontramos neste autor a queixa dos docentes enfermeiros em que estes apresentam uma dificuldade relacionada na melhoria do ensino sem obter uma boa qualidade no cuidado de enfermagem.

[...] um processo educativo com tais características deve estar munido de práticas pedagógicas e didáticas que não se preocupem apenas com o conteúdo a ser “ensinado”, com as técnicas de ensino e com a avaliação da aprendizagem, conceitos que frequentemente giram em torno do binômio aprovação/reprovação (ROZENDO, *et al*, 1999, p. 16.)

Neste artigo encontramos o processo educacional que deve estar interligado com as práticas pedagógicas e didáticas, não apenas no repasse de conteúdos ministrados, mas também nas técnicas de ensino e avaliação, no qual todos giram em torno da aprovação/reprovação.

[...] Para os dias de hoje, a definição de uma nova proposta (pedagógica, na saúde e na enfermagem) deve pautar-se por um entrelaçamento com ciência, ética, política e estética (através da diversidade das oportunidades de aprendizagem) por uma orientação sobre as responsabilidades individuais, por uma discussão livre sobre as estratégias e métodos de assistência, por uma definição clara das políticas e projetos da escola, por redimensionamento da arte como forma de expressão da vida humana (LEOPARDI, 1994, p. 96-96).

Segundo Leopardi o professor enfermeiro deve traçar metas estabelecendo compromissos éticos, políticos, social, educativo e cultural, para que assim possa atingir diferentes níveis de atenção básica no que diz respeito à saúde da população, tais como: individual, familiar, e também coletiva. Toda esta demanda exige que este profissional esteja em constante busca de mais saberes e novas inovações.

Atualmente a enfermagem é considerada uma prática social atuante na sociedade, contudo, falta a garantia do reconhecimento econômico e social. Diante desta situação, a educação tornou-se uma estratégia para este grupo, onde esta categoria, sem o conhecimento do que realmente é educação, se direciona em massa na busca desta área. Esquecendo que para a formação de diversos níveis de graduação em enfermagem, necessita de profissionais qualificados e habilitados que possam oferecer condição adequada para o exercício desta profissão, desafiando a teoria, ou seja, seu conhecimento de prática assistencial com a prática educativa (GUIMARÃES & SENA, 2002).

Mesmo com toda esta demanda, existe uma carência de recursos de alta qualidade. Portanto, nesta situação, a falta destes profissionais qualificados vem atingir diretamente na qualidade de ensino almejado.

Kurcgant e Pinhel (2007) referem que, nas instituições de ensino, se passou a discutir a formação do enfermeiro generalista, adequado para esse novo modelo de atenção à saúde, com característica de simplificação, extensão de cobertura, atividades preventivas e ambulatoriais e de integração multidisciplinar e multiprofissional. Esse período deu início ao movimento de libertação da produção do saber em enfermagem. Wanda Horta no Brasil e as teóricas americanas, ainda que de forma incipiente, construíram as condições de possibilidades para a emergência de um novo paradigma. Os autores também relatam que com decorrência das transformações ocasionadas pela sociedade, nas últimas décadas, os saberes passam a assumir um papel muito importante. O mundo de trabalho tem exigido cada vez mais indivíduos capazes de desempenhar suas habilidades com mais vigor. Então surge no cenário um ser capaz de formar este indivíduo exigido pelo mercado atual, o ser professor.

Segundo Cunha (2004) *apud* (PINHEL & KURCGANT, 2007, p. 715), “o professor, com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim como seu modo de agir e de ser, recebem influências do ambiente escolar, também influencia o mesmo ambiente”.

Neste artigo o autor menciona que o professor age como uma forma determinante e ao mesmo tempo determinada com relação à escola, no que se interfere ao seu modo de ser e agir

recebendo certa influência do próprio ambiente escolar. No atual cenário da educação, apresenta como uma forma muito importante sobre novas tendências de formação de professores, a reflexão. Portanto o professor deve assumir um papel de mediador quando se refere ao processo ensino aprendizagem.

Perrenoud (1993) relata que ao transformar as práticas pedagógicas, iremos modificar a escola, e esta modificação pode acarretar em mudanças do homem perante a sociedade. Observamos estas mudanças diante a dimensão em nosso trabalho, contribuindo para a construção de um ambiente mais humanizado e digno.

Sacristán (2000) conceitua a prática pedagógica com: “o que é sacrifício na ação docente, isto é, um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que contribuem à especificidade de ser professor”. Sabemos que a prática pedagógica do professor enfermeiro encontra-se em construção, e diante desta situação devemos desenvolvê-la unindo o conceito de enfermagem e saúde com o contexto das instituições. Em busca de melhoria na qualidade da prática pedagógica, leva-nos a refletir quanto aos métodos de ensino utilizados, procurando soluções para o aprimoramento do processo ensino aprendizagem (SACRISTÁN, 2000).

Ferreira et al (2009) afirmam que [...] o estudo na área do ensino de enfermagem em universidades privadas tem constatado que os docentes, ao desenvolverem suas ações no dia a dia da prática pedagógica, demonstram vivenciar sentimentos distintos que transitam entre satisfação, prazer, gratificação e facilidade na condução do seu trabalho. Porém, identifica-se também um desgaste destes professores quanto a sua remuneração, às condições de trabalho e às dificuldades em se submeter a determinados critérios organizacionais, que merece uma investigação mais aprofundada.

Evidenciamos que o ensino de enfermagem em universidades privadas, exercido por profissionais enfermeiros ao desenvolver suas atividades pedagógicas, tem demonstrado sentimentos contrários de satisfação, prazer, e facilidade em desenvolver suas atividades, pois apresentam como fator a baixa remuneração, péssimas condições de trabalho, dificuldade em desenvolver os critérios organizacionais, os quais necessitam de uma investigação mais profunda (IBISUI, 2004).

Enfim, neste subcapítulo revisamos diferentes referenciais bibliográficos, encontramos a necessidade de ampliação de conhecimentos sobre a prática pedagógica. Essa qualificação junto à formação específica profissional pode garantir um processo ensino aprendizagem capaz de contemplar a formação do professor enfermeiro.

CAPÍTULO II

PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo refere-se ao tipo de metodologia selecionada para guiar o referido estudo. Fundamentada por diversos autores, vários passos conduziram o desenvolvimento desse trabalho, pois:

[...] a pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 1996, p. 19).

Para o autor uma pesquisa envolve várias facetas, sendo estas importantes para se obter os resultados satisfatórios. De qualquer forma, toda a pesquisa deve se apresentar desde a formulação do problema até atingir a apresentação dos resultados de uma forma satisfatória e com coerência, utilizando os recursos necessários como o conhecimento, métodos e técnicas adequadas.

Segundo Moura (2005, p. 79) os dados referentes a uma pesquisa qualitativa caracterizam-se de forma narrativa, “resultante em geral, de transcrições de entrevistas semiestruturadas ou estruturadas e de anotações provenientes de observações livres ou assistemáticas”.

Minayo (2000) define metodologia científica como pensamentos e práticas adquiridas por meio de concepções teóricas, conjunto de técnicas que auxiliam na construção da realidade e na criatividade do investigador. De um modo geral, é consenso entre esses autores que a pesquisa científica necessita criatividade, disciplina, organização e conhecimento. Para tanto, é indispensável apontar dois eixos, o ponto de partida (fase exploratória) e o ponto de chegada (discussão dos resultados) (IBISUI, 2004).

Esta pesquisa foi realizada com um grupo de professores enfermeiros da UNIPLAC, cidade de Lages/SC, localizada na região serrana, distante 220 km de Florianópolis, capital do estado que de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia - IBGE (2010) possui uma unidade de área territorial de 2.633,0 km² e população de 156.737.

Trata-se de um estudo de caso de cunho qualitativo e caráter exploratório, tendo em vista a nossa intenção de conhecer o entendimento dos professores enfermeiros do curso de graduação em enfermagem sobre a identidade profissional do professor enfermeiro.

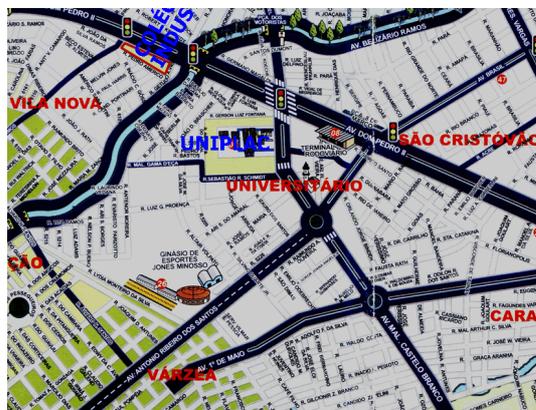
Para a realização deste estudo foi utilizado o referencial teórico de Bauman (2005) que destaca a identidade como um jogo de quebra cabeça tal o embaralhamento das mesmas. A partir dessa imagem buscamos na análise dos dados nomear todos os entrevistados como as peças de um quebra cabeça que buscamos montar.



2.1 Local do estudo

Este trabalho foi desenvolvido na Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.

A Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) é uma Instituição Pública de Direito Privado (conforme art. 242 da Constituição Federal) localizada na cidade de Lages, com sedes em São Joaquim, Urubici, Bom Retiro, Otacílio Costa, Campo Belo do Sul e Santo Amaro da Imperatriz.



O estudo foi realizado especificamente no Curso de Graduação em Enfermagem da UNIPLAC, com os professores enfermeiros atuantes ao longo do ano de 2011.

2.2 População em estudo

Os sujeitos que fizeram parte da pesquisa são professores enfermeiros do Curso de Enfermagem da UNIPLAC, de diversas faixas etárias, de ambos os sexos, e que integram o Curso no período do segundo semestre de 2011.

O primeiro contato com o referido curso foi realizado com a coordenadora por e-mail em busca de informações sobre o número exato de professores enfermeiros atuante nesta instituição.

A participação destes professores foi voluntária e acompanhado do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de cada um, obedecendo à Resolução de nº 196/96, do Ministério da Saúde, que regula as pesquisas nacionais com seres humanos. Este estudo somente foi realizado junto aos professores enfermeiros atuante em sala de aula.

2.3 Tratamento/análise dos dados

Por meio da análise dos dados buscamos respostas para o problema de pesquisa, o tratamento dos dados se deu por meio da técnica de análise de conteúdo.

Conforme Moraes (1999), a análise de conteúdo tem sua origem no final do século passado. Suas características e diferentes abordagens, entretanto, foram desenvolvidas, especialmente, ao longo dos últimos cinquenta anos. Mesmo tendo sido uma fase de grande produtividade aquela em que esteve orientada pelo paradigma positivista, valorizando sobretudo a objetividade e a quantificação, esta metodologia de análise de dados está atingindo novas e mais desafiadoras possibilidades na medida em que se integra cada vez mais na exploração qualitativa de mensagens e informações.

Neste sentido, ainda que eventualmente não seja com a denominação de análise de conteúdo, insinua-se em trabalhos de natureza dialética, fenomenológica e etnográfica, além de outras. A análise de conteúdo é uma forma da metodologia da pesquisa utilizada para descrever e interpretar os conteúdos do trabalho, bem como textos e documentos utilizados. Esta análise descreve sistematicamente a forma qualitativa ou quantitativa, e auxilia na interpretação do texto para uma possível compreensão de seus significados que vai além de uma leitura comum, realizando uma busca teórica e prática, no campo das investigações sociais.

Para Bardin (1994) a necessidade de adivinhar, descobrir e ir vai além de ser influenciada pela análise de conteúdo. Desse modo acabam utilizando dois métodos, ou seja, a ultrapassagem da incerteza, onde aponta que o que eu penso se encontra realmente na mensagem e desta forma pode ser compartilhado, como também o enriquecimento da leitura, principalmente quando ela acaba aumentando a compreensão e a pertinência. Para a autora, trata-se de ir à busca de novos significados de natureza histórica, social, política etc..

Para Olabuenaga e Ispizúa (1989), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessível.

O material utilizado para uma análise de conteúdo pode provir de qualquer material de comunicação verbal ou não verbal, como por exemplo, cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Por meio destes dados obtidos das fontes adquiridas, o investigador deve selecionar este material bruto, para que desta forma venha a facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a possível compreensão da análise de conteúdo.

2.4 Ética e procedimentos de pesquisa

Em se tratando dos aspectos éticos, de acordo com a Resolução 196/96, do Ministério da Saúde, serão considerados mediante a obtenção do Consentimento Livre e Esclarecidos dos participantes do estudo. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.

Após os procedimentos éticos e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIPLAC, a pesquisadora entrou em contato com os professores enfermeiros do referido Curso. Antes de realizar qualquer entrevista foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento - TCLE, e solicitado a rubrica dos participantes. Este documento teve por objetivo preservar todas as informações coletadas visando respeitar os direitos dos participantes da pesquisa ao total sigilo e seus dados pessoais não mencionados, caso a pesquisa seja publicada.

O instrumento de pesquisa foi uma entrevista semi-estruturada com perguntas abertas e fechadas. O local de realização da entrevista foi livre de poluição sonora, e de qualquer tipo de interferência, sempre respeitando a privacidade dos participantes.

2.4.1 Riscos e benefícios da pesquisa e critérios de inclusão e exclusão da pesquisa

De acordo com a resolução 196/96, em toda pesquisa envolvendo seres humanos, há riscos. Na presente pesquisa, os riscos foram mínimos gerando apenas certo desconforto nos entrevistados por dispor de algum tempo para responder a entrevista semiestruturada. O benefício está em conhecer a identidade do professor. Assim, na presente pesquisa o benefício foi superior aos riscos. Os critérios para inclusão nesta pesquisa foi professores enfermeiros, excluindo, dessa forma, os demais professores.

A pesquisa só foi iniciada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC sob o protocolo de nº 095/11.

2.4.2 Sujeitos participantes da pesquisa

Esta amostragem foi obtida por acessibilidade ou por conveniência (GIL, 1996, p. 104). Esse tipo de amostragem “é muito aplicado em estudos exploratórios ou qualitativos, dos quais não se requer elevado nível de precisão”. Nesse tipo de amostragem, o pesquisador seleciona os participantes aos quais tem acesso.

2.5 Instrumentos de pesquisa e coleta de dados

Para a construção desta pesquisa de campo foram utilizadas as seguintes técnicas qualitativas: entrevista semi-estruturada e observação de campo.

Conforme Lakatos e Marconi (1991), na entrevista semi estruturada o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido, tendo liberdade de fazer perguntas em qualquer direção que considere adequada.

[...] A relação dialética entre teoria e realidade empírica se expressa no fato de que a realidade informa a teoria que, por sua vez, a antecede, permite percebê-la, formulá-la, dar conta dela, fazendo-a distinta, num processo sem fim de distanciamento e aproximação. (MINAYO, 1992, p. 92).

Nesta perspectiva, a proposta metodológica deste trabalho, constitui uma abordagem qualitativa da realidade, onde por meio deste caminho, criam-se subsídios para fundamentar o marco teórico e para uma possível compreensão.

Porém, os dados qualitativos e quantitativos, possibilitam o enriquecimento do processo investigatório, ocupa o lado não evidenciado nos dados estatísticos.

[...] A pesquisa qualitativa explora as compreensões subjetivas das pessoas a respeito de sua vida diária. Embora as diferentes disciplinas utilizem métodos qualitativos, em geral, os métodos usados na pesquisa qualitativa incluem observação direta, entrevistas, análises de textos ou documentos e de discursos ou comportamento gravados (fitas de áudio/vídeo) (POPE & MAYS, 2006, p. 17).

Com o intuito de trabalhar no problema proposto, tornou-se fundamental obter o entendimento destes profissionais professores enfermeiros do curso de graduação em enfermagem atuantes na Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC. Os dados foram coletados no período de setembro a dezembro de 2011.

[...] A produção na pesquisa faz o pesquisador comprometer-se de forma permanente, implicando sua reflexão constante sobre as informações que aparecem neste processo. O pesquisador, como sujeito, não se expressa somente no campo cognitivo, na sua produção intelectual é indispensável do processo de sentido subjetivo marcado pela sua história, crenças, representações, valores e todos aqueles aspectos em que se expressa sua constituição subjetiva (REY, 2005, p. 36).

A observação é considerada muito importante para muitos estudiosos (MINAYO, 1992), pois sua importância a coloca não só como uma estratégia no conjunto da investigação, mas como um método em si mesmo, no sentido de compreensão da realidade estudada (BUDÓ, 2002).

[...] um processo pelo qual se mantém a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, coleta de dados. Logo, o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto. O papel do observador participante pode ser tanto formal como informal, encoberto ou revelado, o observador pode dispensar muito e pouco tempo na situação da pesquisa; o papel do observador participante pode ser uma parte integral da estrutura social, ou simplesmente periférica com relação a ela (MINAYO, 1992, p. 135; HAGUETTE 1992, p. 71 *apud* BUDÓ, 2002, p. 64).

Para que uma entrevista obtenha um resultado satisfatório, é preciso prestar atenção em vários fatos que podem ser decisivos para o a estrutura do desenvolvimento do trabalho. O entrevistador assume um papel muito importante de investigador, no qual deve estar atento dando importância a cada dado coletado.

2.6 Resultados esperados

- Provocar reflexões sobre a identidade do professor enfermeiro.
- Contribuir na discussão sobre a formação pedagógica do professor enfermeiro.
- Conhecer a identidade do professor enfermeiro.

2.7 Teste piloto

Após a organização do roteiro da entrevista, realizamos também o teste piloto com dois profissionais professores enfermeiros, com a finalidade de averiguar se o instrumento se apresentava adequado e com a devida clareza. O roteiro inicial foi apresentado em primeiro momento na Qualificação de Mestrado da Universidade do Planalto Catarinense- UNIPLAC e por sugestões da banca, sofreu pequenas alterações para o possível aprimoramento.

Em seguida, a coordenadora do Curso de enfermagem se mostrou receptiva mas solicitou um documento para oficializar na reunião de colegiado a apresentação do tema e da pesquisa aos professores enfermeiros. O documento oficializado conforme solicitação da coordenadora foi encaminhado pela orientadora e mestranda.

Após essa reunião, a coordenação nos forneceu o e-mail de todos os professores enfermeiros que seriam entrevistados, e para isso foi encaminhado um prévio convite a cada participante de modo que pudessem informar e combinar o melhor horário para a entrevista.

Depois de certo período de dificuldade encontrada para aplicação da entrevista, contatamos novamente a coordenadora de enfermagem que nos propôs a fazer um diálogo aberto aos professores, pois muitos já haviam participado de várias pesquisas e não obtiveram retorno sobre os resultados. Após esses esclarecimentos, firmamos um compromisso com o colegiado de enfermagem de retornarmos ao término da pesquisa.

Assim, no decorrer da pesquisa em nenhum momento houve rejeição dos demais professores. Todas as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora que evitou manifestações de condução de respostas e também atitudes corporais que pudessem interferir nas respostas dos entrevistados.

CAPÍTULO III

ANALISANDO AS PEÇAS DO QUEBRA-CABEÇA:

Afinal, qual é a identidade do professor enfermeiro?

Nesse capítulo estaremos analisando os dados coletados junto aos entrevistados cujos depoimentos nomeamos de “peças do quebra-cabeça” que buscamos montar. Essa imagem foi utilizada desde o início dessa pesquisa tendo se inspirado nas discussões de Bauman (2005) sobre o conceito de identidade. Como num jogo de quebra cabeças, as peças encontram-se misturadas e exigem do pesquisador paciência, estudo, reflexão para se chegar à montagem e ao resultado final.

Para compreender a identidade profissional do professor enfermeiro foi necessário buscar nos depoimentos destes profissionais dados sobre sua vida profissional e pessoal. As entrevistas foram realizadas por meio de perguntas abertas e fechadas, em blocos previamente definidos. Essa etapa foi conduzida de forma que os entrevistados pudessem apresentar seus pontos de vista respondendo livremente as questões colocadas. Os depoimentos foram analisados e relacionados com os objetivos da pesquisa.

Os professores enfermeiros mostraram interesse pela pesquisa, estavam cientes e concordaram que a mesma fosse utilizada de forma anônima para fins dessa investigação. As entrevistas tiveram duração aproximada de 30 minutos.

Para a construção da identidade profissional do professor enfermeiro foi necessário coletar dados representativos e analisados por meio da análise de conteúdo. Essa estratégia metodológica permitiu que os trechos de cada entrevista pudessem ser organizados em categorias conforme a ideia nele contida.

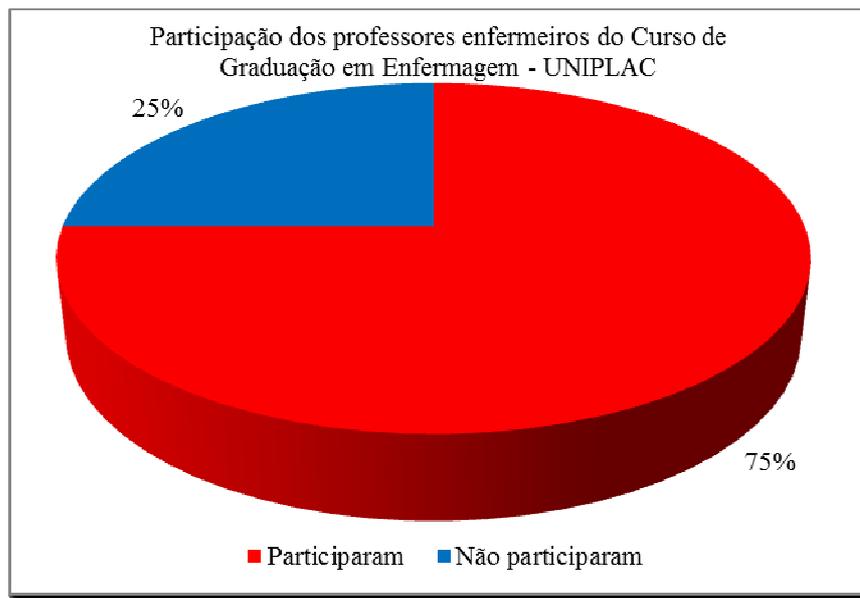
3.1 Caracterizando um perfil

A população alvo escolhida para essa pesquisa foi composta por professores enfermeiros atuantes no segundo semestre de 2011 na Universidade do Planalto Catarinense-UNIPLAC.

Ao observar as práticas pedagógicas de alguns professores enfermeiros dentro de algumas instituições de ensino busco junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em especial junto à linha de pesquisa II, “educação processo sócios culturais e

sustentabilidade”, abordar a compreensão sobre este assunto. Nosso interesse em realizar esta pesquisa, envolveu o processo de conhecer para compreender os diferentes papéis que estes profissionais assumem seja como professor seja como enfermeiro.

Organizamos abaixo alguns gráficos que contemplam a análise dos dados coletados. Considerando que o quadro de professores enfermeiros atuantes no segundo semestre de 2011 da referida instituição é constituído de 16 professores, convém destacar que a pesquisa contou com a participação de 12 integrantes (75 % do quadro permanente).



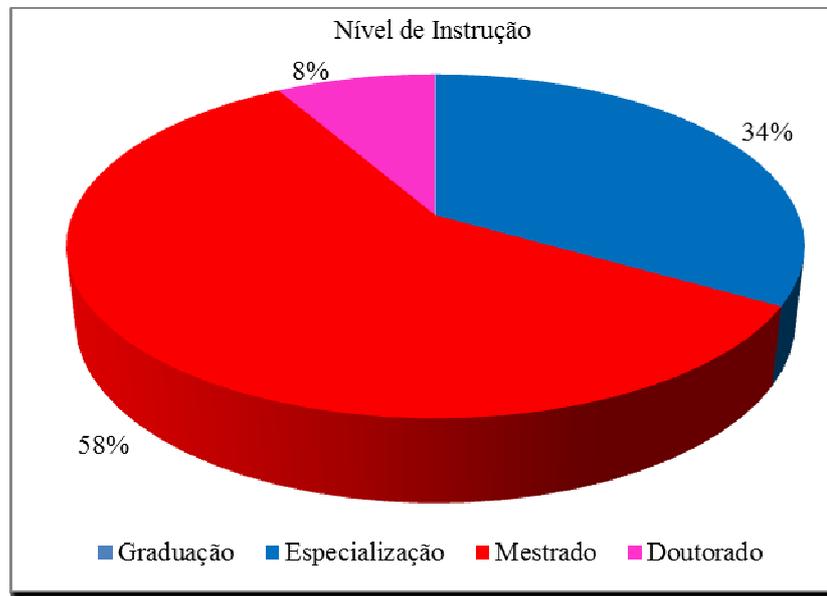
Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 1: Participação dos professores enfermeiros do Curso de Graduação em Enfermagem - UNIPLAC

O estudo estatístico nos facilitou a análise dos sujeitos participantes da pesquisa. Após construção de cada gráfico, foi desenvolvida a análise e discussões dos resultados através dos seguintes itens: características do perfil do professor enfermeiro, dificuldades e desafios profissionais. Os gráficos apresentados são de grande importância, pois nos dão um direcionamento para a compreensão da identidade apresentam os indicadores para a compreensão da identidade do professor enfermeiro.

Quanto ao nível de Instrução convém observar no gráfico abaixo a boa qualificação dos professores do curso de graduação em questão. A grande maioria já possui mestrado, fato de fundamental importância para a formação de recursos humanos de alto nível e para o desenvolvimento de profissionais de qualidade. A educação superior possui um importante papel no processo de desenvolvimento do país tendo em vista a formação de profissionais

qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado (BRASIL, 2007).



Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 2: Nível de instrução

Observamos que no nível de especialização, quatro entrevistados apontaram possuir somente esta titulação, totalizando 34%. No que se refere ao mestrado, conforme já comentamos, sete integrantes da pesquisa apontaram possuir esta titulação, totalizando 58% mostrando assim o grande interesse destes profissionais na busca do aperfeiçoamento profissional e apenas um apontou possuir doutorado, 8%.

Estes dados coletados distinguem e valorizam o curso de Enfermagem aqui investigado, visando a uma somatória de esforços que vêm em busca do aperfeiçoamento e melhoria na qualidade do ensino.

Conforme Reibnitz e Prado (2006 p. 36-7):

[...] Precisamos inovar com o compromisso de reconstruir prática profissional, desenvolvendo a capacidade de observação circundante e de projetar soluções adequadas em ações individuais e coletivas. Um desafio ampliado pelo necessário envolvimento da equipe de trabalho, o que requer o enriquecimento das relações recíprocas de participação e reconhecimento do próprio processo de trabalho. Uma prática assim pensada envolve o risco da novidade, das novas ideias, das novas formas de enfocar problemas e de colocar na mesa as questões, analisando também falhas, admitindo os equívocos ou erros como possibilidade de reconstrução dessa mesma prática.

Esses autores reforçam que o profissional deve estar sempre inovando, devido às exigências do mercado de trabalho e também de seu compromisso com uma educação de

qualidade. Por outro lado, chamam-nos atenção para o envolvimento e constituição de uma real equipe de trabalho, na qual possamos nos reconhecer e colaborar na reflexão sobre os equívocos e reconstrução constante do processo de formação profissional.

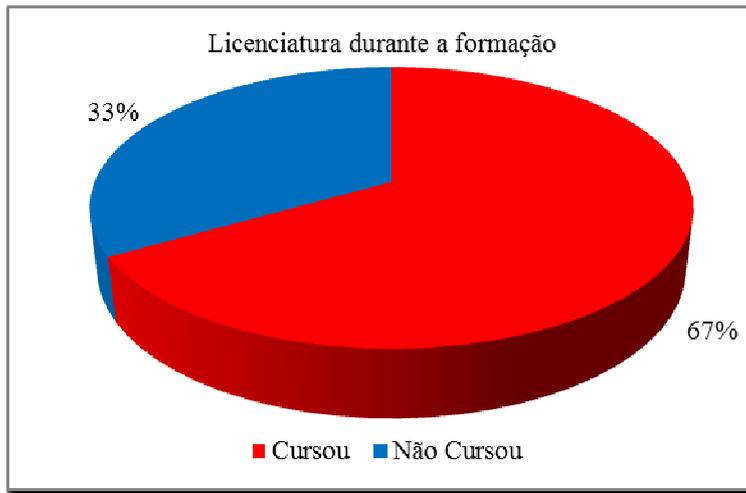
Seguindo nessa análise, quando questionados quanto ao fato de terem cursado licenciatura durante sua formação, observamos que menos da metade teve essa qualificação.

Convém ressaltar que o curso de licenciatura em enfermagem tem como uma das principais características complementar a formação e as ações do enfermeiro nas atividades de ensino, abrangendo assim aspectos didático-pedagógicos. Um exemplo está no curso de Licenciatura em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que é dividido em blocos pedagógicos, dispostos da seguinte forma:

[...] Bloco 1: com ênfase na relação aluno (futuro professor) com o contexto social; Bloco 2: reflexão sobre o papel social da escola; Bloco 3: olhar investigativo e fundamentos epistemológicos, significações e articulação interdisciplinares; Bloco 4: Investigação relacionada às práticas pedagógicas; Bloco 5: reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem; Bloco 6: Instrumentalização do ensino (estágio); Bloco 7: Evidencia a experiência escolar, estágio e sua análise, e no Bloco 8: São ressaltadas as experiências escolares, a elaboração da monografia, seminário de apresentação e divulgação (MOTTA, ALMEIDA, 2003, p. 418-9).

Neste sentido, os autores apontam que o processo pedagógico de Licenciatura em Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, se divide em blocos onde podemos destacar:

No bloco 1: demonstra a preocupação com a relação aluno, ou seja os futuros professores; o bloco 2: destaca a preocupação do papel da escola frente à sociedade; o bloco 3: apresenta um olhar investigativo e articulado interdisciplinar; o bloco 4: investiga a prática pedagógica; o bloco 5: reflete sobre o ensino e a aprendizagem; o bloco 6: se preocupa com os instrumentos de estágios; o bloco 7: dá ênfase as experiências da escola, estágios e análises; e o bloco 8: as experiências escolares, monografias, seminários.



Fonte: A autora, 2012

Gráfico 3: Licenciatura durante a formação

O gráfico 2 acima, (N=12) mostra que 67% dos professores possui licenciatura, o que de certa forma evidencia preparo pedagógico. Conforme a Resolução CNE n. 2/97 que regulamenta legalmente a obrigatoriedade do profissional para que este possa estar atuando no centro acadêmico (BRASIL, 1997), somente a Licenciatura em Enfermagem capacita o profissional docente de estar inserido na Educação.

O autor Torrez (2003) resgata um pouco da história da enfermagem já apontava que os candidatos que quisessem ingressar na Escola de Enfermeiros D. Anna Nery, em 1926, deveriam atender algumas exigências, entre elas a conclusão dos cursos normais (formação de professores) ou semelhantes. Neste sentido, mostrava claramente a valorização da docência em enfermagem.

Ainda hoje convém refletir formas e incentivos para que esses profissionais possam dar continuidade a esse tipo de aperfeiçoamento. O fato de professores enfermeiros não possuírem o preparo pedagógico adequado para ministrar aulas, e das Instituições de ensino não incentivarem nessa busca de aperfeiçoamento de seus estudos no decorrer de sua carreira de professor acaba comprometendo o ensino pedagógico. Portanto, ainda existe um número relativo de professores enfermeiros atuando na docência de forma irregular (IBISUI, 2004).

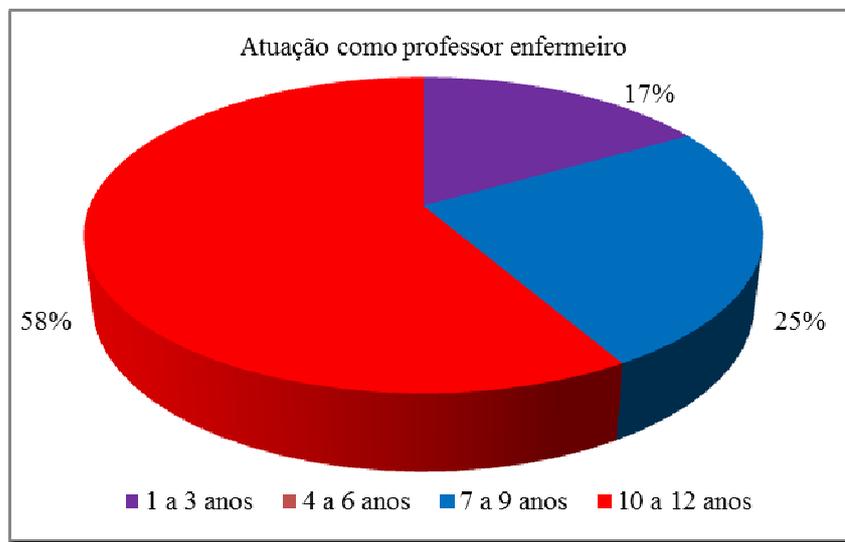
Um dos fatores observados é que muitos se encontram atuando há muito tempo na instituição. Outro aspecto a ser apontado é a existência de professores enfermeiros concursados que desconhecem a necessidade do preparo pedagógico, o que muitas vezes acabam ignorando a necessidade de buscar o aperfeiçoamento na Educação, comprometendo o ensino pedagógico como um todo (IBISUI, 2004).

Para Reibnitz e Prado (2006) é preciso refletir sobre uma formação mais voltada ao cooperativismo e à própria colaboração, criando espaços, oportunidades, estimulando o

enriquecimento, o aprender uns com os outros para que possamos avançar profissionalmente de forma coletiva. “Precisamos construir uma prática educativa alicerçada numa cultura colaborativa, criando redes que se transformem em coletivo de renovação da prática profissional da Enfermagem” (p. 152).

Neste sentido, torna-se necessário a busca das providências necessárias, uma vez que não podemos falar ou executar competências dentro de uma sala de aula, sem que o professor deste processo não apresente o preparo adequado para exercer a sua função na área da educação.

No que se refere aos anos de atuação como professor enfermeiro nesta instituição, observamos uma equipe consolidada de trabalho, onde muitos atuam juntos há mais de dose anos.



Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 4: Atuação como professor enfermeiro

Dois entrevistados responderam que se encontram em exercício de 1 a 3 anos totalizando 16,7% ; três apontaram atuação no período correspondente de 7 a 9 anos de carreira totalizando 25% ; e no período correspondente entre 10 a 12 anos de profissão sete professores enfermeiros, conforme já destacamos, totalizam 58,3 %.

Nossos entrevistados podem ser agrupados de acordo com algumas características. Refletindo sobre esta informação e reportando para a vida profissional do professor enfermeiro, o autor relaciona o perfil destes profissionais com a carreira profissionalizante da pedagogia. Na perspectiva de Huberman (1992) a carreira do professor é pautada nas fases:

- A entrada na carreira: fase que engloba os dois a três primeiros anos de profissão, abrangendo o tempo de sobrevivência e também descobertas. Neste período ocorre choque

com a realidade, o confronto inicial com a situação profissional, as dificuldades frente à relação pedagógica, à construção de conhecimentos, ao entusiasmo e à responsabilidade.

- Fase da estabilidade: ocorre entre os períodos de quatro a seis anos de carreira. Esta fase de exploração se estabiliza criando um senso de responsabilidade que exige um comprometimento definido. O profissional acaba dando menos importância a si e mais aos projetos didáticos. Cresce a confiança e desperta o estilo próprio de desenvolver o ensino.

- A fase da diversificação: compreendida nos períodos de sete a vinte e cinco anos de carreira. Nessa fase, o professor busca novos desafios com medo de cair na rotina, e traça sua própria marca mediante as suas turmas de alunos.

- Por- se em questão: fase que se dá dos quinze a vinte e cinco anos de profissão. Neste período existe uma reflexão sobre a realização pessoal, ideais iniciais, confronto de incertezas e inseguranças.

- Serenidade e distanciamento afetivo: Neste período o professor adota uma postura de serenidade dentro de sala de aula, diminuindo sua sensibilidade quanto à avaliação de outros. Diminui também os investimentos realizados na profissão.

- Conservantismo e lamentações: fase compreendida entre cinquenta e sessenta anos de idade. Neste período os professores queixam-se de seus colegas mais novos e da evolução de seus alunos. Nesta etapa os professores assumem uma postura mais conservadora.

O estudo em questão não avaliou as fases dos professores, mas as destaca para mostrar que a renovação da prática pedagógica conta ainda com essas nuances e intercorrências.

Quando questionados se após a graduação buscaram algum tipo de aperfeiçoamento, obtivemos uma resposta categórica, todos fizeram essa busca.

Essa é uma resposta importante por nos mostrar o total interesse desses profissionais na atuação do conhecimento. Segundo Rodrigues (2000) as escolas brasileiras de enfermagem sempre tentaram ajustar-se às exigências do mercado de trabalho, situação esta que entrelaçou o ensino com a prática profissional do enfermeiro mediante políticas de saúde ou educação. O autor alerta que se de um lado o professor enfermeiro tentou se ajustar no mercado de trabalho, de outro lado, esse movimento do mercado tem se demonstrado perverso resultando na formação de um enfermeiro sem aderência às práticas profissionais devido às submissões ao mercado de trabalho. Entretanto, a formação desse profissional não se relaciona apenas com a demanda do mercado, pois a ideia de capacitação que adquire fora das empresas, das indústrias e das escolas teve como finalidade o treinamento e repetição de tarefas para atender um mercado em avanço tecnológico vertiginoso. Hoje, precisamos compreender a capacitação dentro de uma abordagem mais crítica e reflexiva.

De acordo com Nóvoa (1992, p.25): “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. É nesse sentido que buscamos conhecer e problematizar a identidade que se construiu como estatuto do “professor enfermeiro”.

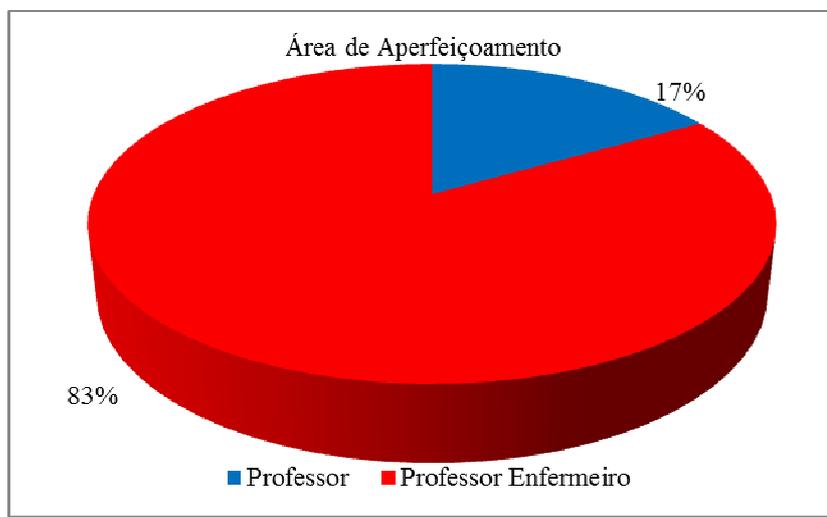
Para Reibnitz e Prado (2006, p. 29-30):

[...] ao assumirmos algo “novo”, muitas resistências aparecem, pois a mudança de algo já estabelecido sempre incomoda. Contudo, as diretrizes estabelecidas pela LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação, apontam para a necessidade de uma postura inovadora, pois o que a escola quer, e o que queremos como profissionais de Enfermagem, é formar um profissional crítico-criativo, consciente de sua responsabilidade ética, política e profissional. Para tanto, entendemos que, apesar das pressões sociais e políticas preconizadas pelo discurso e pela prática neoliberal, pretendemos formar um profissional alicerçado nos princípios da cooperação e da solidariedade, e não da competitividade.

Os autores destacam que tudo que é novo, e traz mudanças no sistema, gera resistência em adaptações, ou seja, acaba incomodando. Conforme as diretrizes estabelecidas pela LDB- lei de Diretrizes e Base da Educação, o profissional deve ser capaz de assumir uma postura inovadora, pois a exigência da escola é formar futuros profissionais mais críticos, criativos, responsáveis, éticos, aptos para exercerem seus conhecimentos conforme as necessidades do mercado de trabalho.

Quando perguntados sobre a área de qualificação escolhida observamos que de um modo geral, levaram a sério a necessidade de renovação de ambas as profissões.

Tanto a área pedagógica de formação do professor como a área da enfermagem foram contempladas nos investimentos que fizeram para se qualificar.



Fonte: A autora, 2012

Gráfico 5: Área de aperfeiçoamento

De um modo geral os professores reconhecem ambas as profissões como constituintes de sua identidade. E investem na busca de aperfeiçoamento como professor e enfermeiro de forma concomitante. Isso já nos mostra uma identidade em avançado estágio de construção.

Hall (2001, p. 222) destaca que: (...) ao invés de pensarmos em identidade como um fato já concluído, devemos pensar como uma produção que nunca está completa, que está sempre em processo, sempre constituída dentro e não fora da representação.

Esse é o movimento que a constitui. Assim nossas identidades vão sendo construídas em nossas práticas e discursos. A identidade é uma construção social e também fruto da interação entre as pessoas.

Para Paquay et al. (2001): “O professor é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino- aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas”(pg. 26). Portanto este profissional apontado pelos autores como sendo fundamental para construir e articular o processo ensino aprendizagem.

Já para Backes (1992) o enfermeiro no contexto hospitalar realiza quatro atividades importantes: o cuidado, gerenciamento, educação e pesquisa. Estas atividades são desenvolvidas de forma articulada, ora concentrada em uma, ora concentrada em todas. As atividades realizadas pelo enfermeiro têm sido mais compreendidas no âmbito do cuidado como forma de gerenciamento e na educação educando ensinando.

É nesse sentido, que essa última questão abordada possibilita-nos observar que a docência tem sido apontada como uma das atividades realizadas por esses professores enfermeiros. Por outro lado, Tardif (2002) avalia a formação de professores levando em conta os seus saberes por meio da realidade adquirida em sua vida profissional. Entende que o saber docente é formado através de vários saberes entre eles a formação profissional, disciplinas de seu campo de conhecimento, as experiências vivenciadas, onde estas são adquiridas no seu convívio profissional.

Desta forma, a prática assistencial se apresenta como um processo de aprendizagem, onde professores agregam no decorrer de sua formação e acabam adaptando em sua vida profissional.

Nesta perspectiva Reibnitz e Prado (2006 pg. 148) relata que:

[...] A construção desse conhecimento ético precisa estar fundada na democracia, no respeito mútuo e na responsabilidade coletiva. Precisamos estar comprometidos com o desenvolvimento da competência humana, que inclui:
Saber intervir na realidade com autonomia e resolutividade, respeitando as regras demográficas;
Reconstruir permanentemente o conhecimento, imprimindo sentido e significado;

Desenvolver atitudes de competência emocional e político-social;
 Compreender a importância da aprendizagem permanente;
 Vivenciar o processo de reconstrução do conhecimento com autonomia individual e respeito coletivo;
 Reconhecer a unidade e a complexidade humanas, reunindo e organizando conhecimentos dispersos nas diferentes disciplinas, colocando em evidência o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo que é humano.

Com relação ao trabalho em saúde, ao refletir sobre poder e autonomia, nos deparamos com um olhar mais ético-filosófico, reconhecendo na prática coletiva questões fortemente relacionadas com fatores sociais, econômicos e culturais.

3.2 A questão da identidade: juntando depoimentos como peças de um quebra-cabeça

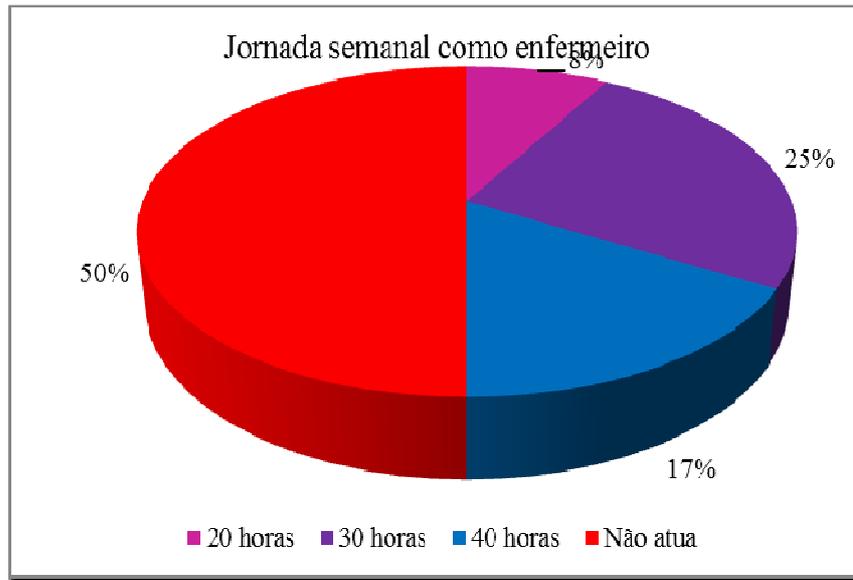
Nesse item nos debruçamos sobre a questão da identidade, central a essa pesquisa que teve por objetivo: Compreender a construção da identidade profissional do professor enfermeiro do curso de graduação em enfermagem.

Aqui convém retomar que buscamos a partir das discussões de Baumann (2005) que compara a identidade como um jogo de quebra cabeça, dar um rumo mais criativo ao tratamento dos dados dessa pesquisa. Para tanto, nossa ideia é unir as peças (depoimentos dos professores) do jogo para que possamos chegar a uma aproximação sobre a identidade que buscamos conhecer.

[...] O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composta não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguram nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetam em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 1998, p. 12).

Este fator apontado pelo autor é um dos impactos da intensa globalização. A modernidade trouxe mudanças drásticas ao mundo, que acabou modificando a própria identidade, tornando-as instáveis (BAUMAN, 2001).

Questionados sobre sua jornada semanal como enfermeiro, a metade de nossos entrevistados não respondeu e cinco se dividiram entre 20,30 e 40 horas de dedicação a essa profissão.



Fonte: A autora, 2012.

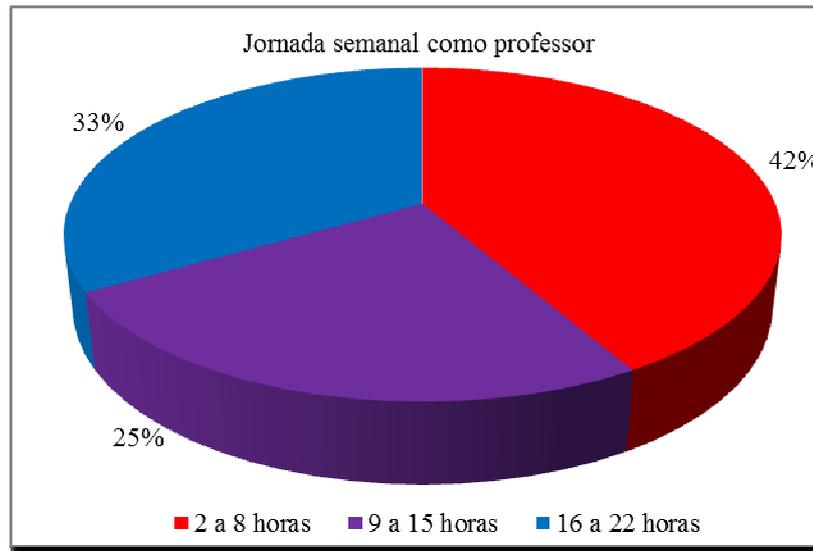
Gráfico 7: Jornada semanal como enfermeiro

Observa-se neste gráfico, um número significativo de professores (50%) que não atua como enfermeiros, o que pode muitas vezes dificultar a articulação teórico-prática.

Budó (2002, p. 55) aponta que para trabalhar na prática, num contexto de educação e saúde, torna-se fundamental que se estabeleça uma relação entre os conhecimentos das diferentes ciências que compõem a saúde e as ciências sociais e de educação, num comprometimento com o movimento social, com a democracia, com o respeito pela liberdade individual, na participação no processo de conscientização.

A autora aborda neste contexto que não existe maneira de se trabalhar com educação em saúde sem conhecer as diferentes dimensões do contexto da vida do ser humano definindo assim a importância do entrelaçamento da profissão “professor enfermeiro”.

Em seguida os professores foram questionados sobre sua jornada semanal como professor, pois nossa idéia, conforme já registramos era a de conferir a distribuição das horas de dedicação a ambas as profissões.



Fonte: A autora, 2012.

Gráfico 8: Jornada semanal como professor

Referente à questão da jornada semanal como professores cinco responderam que dedicam à docência entre 2 a 8 horas, totalizando 42%; Três responderam correspondente entre 9 a 15 horas semanais, total de 25%; e quatro focalizam entre 16 a 22 horas semanais abrangendo 33%. Podemos observar que de um modo geral o tempo de trabalho desses “professores enfermeiros” não é dividido igualmente entre as duas profissões que abraçam.

Conforme observa Hall (2001), os "sujeitos são produtos de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e ao mesmo tempo a várias casas", e para reforçar essa idéia usa também a expressão de "indivíduo híbrido", definido por Bhabha (1998) como aquele que pertence a dois ou mais mundos concomitantemente. Nesse sentido podemos pensar que nossos entrevistados assumem identidades diferentes e as transformam continuamente.

Quando questionados sobre o que os levou a optar também pela docência vários depoimentos importantes foram dados como, por exemplo, a Peça 1 argumentou que “docência já vem de raiz; e que a sala de aula sempre a fascinou”. Esse depoimento nos remete a curiosidade epistemológica, defendida por Paulo Freire (1996), quando afirma que vem dela as condições fundamentais para a docência que brota, que nos leva à dedicação porque “vem de raiz”, conforme nos disse esse professor. Isso porque a formação do profissional não é dissociável da formação pessoal e tal crença desconsidera que a vida pessoal e profissional são instâncias articuladas. O gosto e o interesse pela docência vêm dessa curiosidade e direciona todo o percurso de um sujeito que se constrói nas relações

humanas, conforme apontamento da Peça 2 que nos remete em sua resposta “gosto de estar em constante atualização e a docência exige isso do profissional ao passo que a assistência dificulta a atualização devido ao excesso de trabalho e atribuições”. Outro aspecto destacado foi que “a remuneração é melhor na docência do que a assistência”.

Batista, et al. (2004, p. 90)) em pesquisa realizada sobre a questão destacada acima, aponta que:

[...] a retribuição financeira foi, entretanto, indicada como sendo um dos fatores de maior insatisfação no trabalho. Isto significa que este profissional se avalia como mal remunerado para as suas atribuições, carga horária e responsabilidade assumida, sendo esta citação feita, também, pelos respondentes classificados na maior faixa salarial.

Frente a esta situação, observamos no decorrer da pesquisa a existência de várias respostas afirmando que a remuneração é um dos aspectos importantes para a melhoria da autoestima e satisfação no trabalho. Os autores citados acima indicam que os enfermeiros se autoavaliam como profissionais mal remunerados ao atuarem na demanda assistida em sua profissão. Por outro lado, observamos na fala da Peça 9 que a “construção de conhecimento” também interfere no processo de optar pela docência. Já a Peça 6 argumentou que “gosta de estar com os alunos, sente-se realizada como enfermeira e como pessoa ensinando, orientando, facilitando”.

Assim, de diferentes formas, os professores contaram como se envolveram com a docência. Segundo Gomes Filho e Erdmann (2006) o trabalho ocupa um papel importante na vida do ser humano, e é por meio dele que atingimos satisfação e realização profissional. Na enfermagem como na docência, o trabalho exercido tem se apresentado como fonte de prazer. Ou como nos disse a Peça 4 ao mencionar a questão da “afinidade”.

Outros depoimentos importantes foram dados pela Peça 5 e 12. A primeira destacou “o interesse em aproximar a teoria e a prática” e a segunda, “o gosto pelo ensino, a integração que a academia propicia com a prática assistencial a partir da reflexão teórica”.

Diante disto convém retomar Reibnitz & Prado (2006, p. 133) por abordarem que:

[...] o processo educativo é compreendido como um exercício de reflexão da realidade, reflexão esta fundamentada em conhecimentos adquiridos ao longo da vida, de maneira formal (escola, livros...) e informal (no processo de viver). Esta reflexão possibilita uma releitura da prática anterior, relacionando o conhecimento com a realidade, descobrindo equívocos e erros cometidos, provocando necessariamente uma melhoria da compreensão do que deveria ter sido praticado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Enfermagem estabelecem a necessidade de formar profissional com capacidade de refletir sobre sua prática

As respostas dos professores acerca desse aspecto nos remetem à Vasquez (1977) e sua discussão de unidade entre a teoria e a prática. Para esse autor a união entre estes pólos indica a relação de autonomia e dependência entre ambos. Neste esquema de unidade, o autor se refere à atividade teórico-prática que, só para um processo de abstração, pode ser separada (VASQUEZ, 1977, p. 241).

Ainda sobre a mesma questão, a Peça 8 mencionou ainda o “mercado de trabalho” enquanto que a Peça 11 destacou a “oportunidade de trabalho no início da carreira profissional”. Já a Peça 10 salientou “o desejo de repassar as experiências adquiridas e a investigação para aquisição de novos conhecimentos”.

Para seguirmos nessa compreensão buscamos no entendimento de Reibnitz e Prado (2006, p. 39-40):

[...] O que faz com que o ser humano desenvolva a capacidade crítico-criativa é a curiosidade. Não a curiosidade ingênua, desarmada, espontânea, sem rigorosidade mitótica, mas a curiosidade epistemológica, fundamental para a constituição do contexto teórico. Aquele que busca o sentido primeiro das coisas e fato, a curiosidade que impulsiona para a descoberta, para a inventividade. Uma espécie de abertura à compreensão do que se acha na órbita da sensibilidade do ser desafiado. Essa disposição do ser humano de espantar-se diante das pessoas, do que elas fazem, dizem, parecem, diante dos fatos e fenômenos.

Para os autores a curiosidade é a peça fundamental, porque por meio dela se desperta o processo de investigação e a busca da inovação e aperfeiçoamento. O profissional ao resgatar essa compreensão acaba se diferenciando no mercado de trabalho como é apontado pelas Peças 8 e 11, abrindo novas oportunidades para seu crescimento profissional.

De acordo com Reibnitz e Prado (2006, p.47,48) ao citar...:

[...] Essa nova forma de fazer Enfermagem requer o desenvolvimento da capacidade crítico-criativa dos seus agentes (aquela mesma que é capaz de impulsionar as transformações da sociedade). Na medida em que o trabalhador exercita seu potencial criador e alia o pensar com o processo dialético, criam-se condições propícias para que haja o seu desenvolvimento como sujeito, capaz de situar-se, agir num mundo em transformação, possibilitando-lhe a conquista de si mesmo. (GELBCKE, CAPELLA, 1994)

Portanto, muitos caminhos podem conduzir a nova prática, pois quando o sujeito une o seu potencial criador ao pensamento dialético acaba criando situações que ampliam o seu desenvolvimento como sujeito.

No decorrer da entrevista, a Peça 6 apontou a “necessidade de reconhecimento da sociedade, ou seja, é uma profissão necessária para formação de outros profissionais”. Já a Peça 9 achou que “não teve o reconhecimento necessário ainda para essa categoria” e a Peça

4 “acredita que as pessoas ainda não têm um grau de entendimento sobre as duas situações, somente observam como enfermeiro e não como professor”. A Peça 5 - “observa que esta profissão se apresenta de certa forma um pouco borrada”.

A identidade conforme conceito de Bauman (2005) também envolve esse reconhecimento social. Isto talvez pela falta de reconhecimento que os professores enfermeiros ainda não se colocaram por inteiro nos contextos que se inserem.

3.3 As atribuições que caracterizam a profissão do enfermeiro

Nesse subitem buscamos compreender as dimensões da identidade. Muitas respostas foram relevantes para que entendêssemos o processo de construção da mesma como a Peça 1 destacou a “Assistência X ciência” como um dos fatores importantes na construção da profissão do enfermeiro.

A prática da enfermagem tem sido questionada ao longo dos anos, e “podemos afirmar que vivemos hoje um momento muito fértil, no qual tem sido possível trazer para a comunidade acadêmica as discussões sobre pontos de vista, que têm contribuído de forma fundamental para a compreensão da prática, da teoria e pesquisa de enfermagem” (BUDÓ, 2002, p. 45).

Ainda o mesmo autor relata que “o desenvolvimento de teorias que buscam explicações sistemáticas e controláveis, no paradigma vigente da ciência no qual a enfermagem passa a se inserir” (p. 34).

Na enfermagem, o cuidado é apontado como foco principal embasado no domínio científico de que o conhecimento une prática, teoria e pesquisa. Por isso, a Peça 2 afirmou que as atribuições vista como “assistência direta ao cliente; gerência de setores; organização e chefia de equipe de enfermagem” podem contribuir para a profissão do enfermeiro. Do mesmo modo, a Peça 3 assinalou que o “desenvolvimento de pessoal, sistematização, assistência de enfermagem, e educação em serviço” são itens essenciais para a caracterização dessa profissão. A Peça 6 apontou também como cuidado “responsabilidade, gestão”, a 11 enfatizou que o profissional deve ser “bom observador, comunicativo, liderança, tomada de decisões, organização” entre outros fatores, incluindo atualização permanente”.

Com o intuito de melhor compreender essas questões, buscamos o conhecimento dos autores Gomes Filho e Erdemann (2006), por afirmarem que a relação entre os membros da equipe de enfermagem relacionados com as hierarquias, chefias, supervisão deve ser adotada como forma de um bom relacionamento e confiança.

Quanto às atribuições, a Peça 4 argumentou que a “experiência da prática pode facilitar o desenvolvimento das aulas”, já a Peça 5 refere-se ao “cuidado e à gestão”. Em meio a tantas respostas a Peça 7 enfatizou que o “cuidado, respeito, atenção, humanização, acolhimento, comprometimento, comunicação, conhecimento, atualização” são atribuições que dão ênfase na construção da profissão enfermeiro.

As Peças 8, 9 e 10, por sua vez, apontaram como cuidado em enfermagem; gestão, a docência/educação formal e informal, a qualificação de novos profissionais e a relação entre os membros da equipe como fundamentais atribuições. Nessa mesma direção, a Peça 12 abordou que a “competência para prestar o cuidado, preferencialmente integral do ser humano/família/comunidade inclui estar preparado para assistir/educar”.

Dessa forma buscamos o conhecimento de Waldow (2006), o cuidado tem sido considerado como um processo mútuo, vital entre os seres humanos e razão de ser da enfermagem. A autora também relata que o ato de cuidar do outro significa ir ao encontro, compartilhar saberes pautados na ética, na emoção e na razão

Budó (2002, p.174) aponta em relação ao cuidado que:

[...] A concepção de cuidado referida pelas enfermeiras envolve: a visão de integralidade, totalidade, expressando-se através de “o cuidado é como um todo”, resolubilidade dos problemas; conhecimento técnico; sensibilidade e educação para prevenção de doenças. Não cuidar expressa-se por deixar de dar atendimento, atenção, orientação ou qualquer procedimento por falta de pessoal, de tempo, de verba, de transporte, ou de sistema de referência e contra referência. Além disso, não cuidar implica em realizar técnicas isoladas, sem interação com o cliente; ser negligente, desinteressada; fazer só a rotina, não sendo perceptiva em relação a real necessidade do cliente; não ver o cliente como um todo.

Toda enfermeira ao prestar seus cuidados a seu cliente como relata a autora deve envolver vários fatores como uma visão de forma integral, observar o cliente como um todo, resolver o problema do seu cliente utilizando seus conhecimentos técnicos/científicos, para fins de prevenir suas doenças.

Os professores enfermeiros entrevistados se dão conta da importância de ampliar conhecimentos para uma perspectiva integral do ser humano. Segundo Morin (2000), o ser humano é ao mesmo tempo biopsicossocial, nenhuma dessas dimensões se sobrepõe. O ser humano apresenta, simultaneamente, as dimensões biológica, psicológica, social e cultural - são interdependentes, indissociáveis. Portanto, o homem, como uma unidade complexa, deve ser atendido/cuidado como tal, sem ser dividido em partes - orientação esta fundamentada na reforma do pensamento e na compreensão do ser humano sob a perspectiva de um paradigma de complexidade (GHIZONI, A.C.; ARRUDA, M.P.; TESSER, C.D., 2010).

3.4 As atribuições que caracterizam a profissão professor

No encaminhamento da composição dessa identidade observamos as seguintes respostas: A Peça 1 destacou que o professor deve: “ensinar , facilitar, motivar, abrir um campo de possibilidades para que o aluno seja outro, pense diferente de nós”. Enquanto que a Peça 4 apontou o “conhecimento, a capacidade de saber ouvir e a autonomia” como sendo partes fundamentais para caracterizar a profissão do professor. Já a Peça 6 e 7 apontaram como características importantes da profissão o “orientador e facilitador do conhecimento, a dedicação e o respeito”. Nota-se que a Peça 9 não foge muito das outras, pois também mencionou a “orientação e troca de conhecimento/vivências”, enquanto que a Peça 10 procurou explicar que “aprender e trocar conhecimentos, orientar sobre o caminho a ser percorrido no curso” estão diretamente relacionados à construção da profissão de ser professor.

Segundo Gonzáles (2001, p. 182), “As escolas de enfermagem reforçam em seus alunos a percepção de que eles são diferentes, que o trabalho na enfermagem é para pessoas com qualidades especiais...” Para a autora a profissão professor cria possibilidades ao aluno de forma que este pense diferente, ou seja, faz com que o aluno seja mais crítico e avaliador em seus pensamentos e atitudes.

Na análise de FREIRE (1996, p. 134),

[...] ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno ir entrando como sujeito em aprendizagem do processo de desenvolvimento que o professor ou professora deve deflagrar.

Assim, para o autor, o processo de aprendizagem encontra-se interligado com ensinar e aprender, desenvolvido entre professor e aluno. Podemos perceber isso no relato da Peça 2 que apontou o “ensino, pesquisa e extensão” como referências importantes na contribuição da profissão do professor.

Para Backes (1992) “a característica de integração do ensino à pesquisa, está conceituada “alma geratriz da universidade” e instrumento mais específico de sua atuação...”(p. 287). Aqui, o professor pode se apresentar como o grande articulador dessa interlocução. Faz parte de suas atribuições estimular o exercício da pesquisa para transformar o espaço escolar com os alunos, como também se colocar como produtor e não apenas em reproduzidor de

conhecimento. Também a Peça 3 respondeu “respeito, desenvolvimento científico, raciocínio crítico e clínico, criticidade e auto desenvolvimento”.

Mediante a esta questão, Freire (2002) argumenta que o fato de pensar corretamente coloca o professor e a instituição o dever de não só respeitar os saberes de seus educando, mas sim de discutir a razão destes saberes para o ensino dos conteúdos articulados dentro de uma sala de aula.

Sobre essa temática a Peça 11 avaliou que o professor deve ser um “bom observador, comunicativo, ter liderança, formador de decisões, ter organização, entre outros, incluindo atualização permanente”, enquanto que a Peça 12 afirmou que as “competências ajudam a preparar/planejar as aulas e ministrá-las, procedem nas avaliações do processo ensino aprendizagem, no caso da enfermagem, associando correlações com as teóricas-práticas”. A Peça 8 declarou como importância a “flexibilidade, conhecimento teórico e prático, bom senso, domínio dos referenciais teórico-metodológico da educação” e a Peça 5 apontou que devemos “assistir, desenvolver competências para a assistência de enfermagem, capacitar os alunos para o acesso ao conhecimento”.

Para Paquay, et al.(2001, p.28) “No ensino, as competências abrangem os saberes plurais trazidos pelo planejamento, pela organização, pela preparação cognitiva da aula e pela experiência e prática advinda das interações em sala de aula”. Assim, construir competência engloba vários fatores, o professor pode a partir dos conhecimentos específicos planejar, organizar e executar seus conhecimentos cognitivos dentro de uma sala de aula. Reibnitz (1998) aborda que uma prática pedagógica inovadora contribui para a construção de um sujeito que questiona se promover o diálogo, pois é por meio do diálogo que se abrem possibilidades para a realização de perguntas e respostas.

3.5 Atribuições da profissão do professor enfermeiro

Procuramos nesse item destacar as atribuições que se juntam no exercício dessa profissão. A Peça 2 indicou que devemos “buscar formas de melhorar as condições de trabalho do enfermeiro, pois como professor você tem mais liberdade e autonomia para sugerir mudanças, testar inovações”.

Segundo Freire (2002, p. 122):

[...] É interessante observar, como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciados descobrem autoritarismo em toda manifestação legítima da autoridade.

Por meio da autonomia se constrói várias decisões, pois ninguém pode ser um ser autônomo para depois tomar suas próprias decisões, como argumenta Freire (2002). Elas crescem mediante às responsabilidades sempre respeitando a liberdade, o que muitas vezes não acontece na enfermagem deixando de ser valorizada pelos próprios integrantes que a compõem. Entretanto, observamos o risco de se separar as profissões, ambas necessitam de uma prática capaz de promover a autonomia.

Diante dessa argumentação, a Peça 3 respondeu que devemos “ter consciência da responsabilidade na formação do discente, honestidade enquanto capacidade para ministrar conteúdos, ser capaz de despertar a crítica no espaço pedagógico”, e a Peça 4 afirmou que o “conhecimento, dedicação, aperfeiçoamento” são de suma importância para o exercício da profissão professor enfermeiro. A Peça 6 complementou esse parecer coletivo sinalizando que se deve ter “paciência, persistência” ao exercer o papel de professor enfermeiro.

Por sua vez, a Peça 7 contribui muito lembrando que o professor enfermeiro deve “estar sempre atualizado na teoria e na prática” e que “precisa aliar a assistência ao ensino, dar condição a este professor para que tenha uma atuação no serviço hospitalar ou em rede básica a fim de compreender como se constitui a assistência”. A Peça 5 comentou que quando o aluno recebe atenção, a aprendizagem pode se tornar significativa. Aprendizagem significativa é o processo através do qual um novo conhecimento se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva à estrutura cognitiva do aprendiz. O aluno atribui significado ao que aprende conforme há muito discutiu Ausubel (1976). Essa aprendizagem depende também da postura de quem ensina e foi bem destacada pela peça 5 como atribuição do professor enfermeiro.

Dando seqüência a análise, observamos que tanto a Peça 8 como a Peça 9 enfatizaram que o “conhecimento teórico e prático da profissão e da educação, a atualização permanente, a qualificação em nível de pós- graduação” articulam nesta profissão e que a prática e a teoria deve ser problematizada em bases mais sólidas”. Já a Peça 10 deixou claro que “o querer aprender deve ser constante e o repasse dos conhecimento/experiências devem ser adquiridos com o tempo”. Para a Peça 11 há que se “compreender o processo pedagógico e os estudos sempre contínuos”. Por outro lado a Peça 12 argumentou que devemos ter “boa formação na docência, aprender metodologias ativas de aprendizagem e saber aprender-fazer e ser”.

“Ensinar a Identidade Terrena” é abordado como o quarto saber por, Morin (2006) que aponta a necessidade da consciência terrena e da identidade estar voltada à qualificação pedagógica do novo milênio. Para o autor, essa é a chave da educação do século XXI.

Nos pensamentos de Paquay, et al.(2000, p.28):

[...] As classificações para os saberes que ensinam são muitas e variam de acordo com os paradigmas de pesquisa e com as disciplinas que as construíram (filosofia, psicologia e etnologia). Todas as divisões em categorias propostas, baseadas na natureza do conhecimento dos professores, comprovam a existência de uma pluralidade de saber que ensinam: teóricos e práticos, conscientes e capazes de preparar e guiar uma ação, ou ainda implícitos, empíricos, na forma de rotinas automatizadas e interiorizadas que intervêm nas improvisações ou nas tomadas de decisões interativas na ação.

Para os autores a união da teoria com a prática consiste na preparação e planejamento das ações, ou seja, é através destes que iremos formular nossas tomadas de decisões, ou seja, o professor antes de se inserir em uma sala de aula deverá possuir além do domínio do conhecimento do conteúdo a prática assistencial, para que possa transmitir seu conhecimento de forma segura.

Desta forma buscamos as autoras Reibnitz e Prado (2006) no qual apontam que:

[...] A formação dos enfermeiros é responsabilidade coletiva- dos enfermeiros assistenciais e enfermeiros docentes, quer essa formação/ qualificação se dê numa relação formal, quer se dê no cotidiano do trabalho. E, se queremos mudar, precisamos reconhecer nosso papel de protagonistas nesse processo, assumindo que toda ação de formação, toda prática educativa deve explicitar suas diretrizes, sua filosofia e o perfil do profissional desejado (pg.53-54).

Neste sentido o que nos questionamos constantemente é se realmente estamos preparados para enfrentar este desafio, pois pouco buscamos a preparação adequada por meio de aperfeiçoamentos para assumir de forma segura o papel de ser professor. Portanto precisamos pensar na formação desse ser educador, dando condições para que este vá à busca da qualificação, e sinta-se capaz de estimular o aluno durante a prática reflexiva, tornando-os críticos e aptos para exercerem a profissão.

3.6 A identidade profissional do professor enfermeiro

Chegamos ao ponto culminante de nossa pesquisa. Afinal como se constitui essa identidade, o que podemos compreender acerca das peças, depoimentos que procuramos juntar? Convém retomar o entendimento da identidade Reibnitz e Prado (2006 p.86) apontam que:

[...] A identidade dos perfis profissionais está colocada como uma possibilidade de diagnóstico das demandas das pessoas, do mercado de trabalho e da sociedade, sendo este perfil apontado como definidor da identidade do curso, envolvendo as competências gerais e específicas de qualificação e/ou de habilitação profissional.

Para as autoras a atualização permanente e autonomia auxiliam na demanda do aperfeiçoamento, estimuladas pela “construção, a execução e a avaliação participativa do projeto político pedagógico com envolvimento dos empregadores, trabalhadores e da comunidade em geral” (pg.86).

Dessa forma os sujeitos da pesquisa abordaram a seguinte fala: A Peça 1- “um ser que pratica ensinando, ensina praticando”. A Peça 11 argumentou que “a ação educativa é inerente à formação e ao trabalho do enfermeiro, favorecendo a ação docente de modo geral”. Já a Peça 8 respondeu que “possui um conhecimento ampliado sobre aspectos da saúde, como, por exemplo, gestão, biossegurança, promoção da saúde, “eterno” profissional que busca a igualdade e equidade e questões sociais e éticas, aponta, ainda, o compromisso com a promoção da saúde e políticas públicas de saúde”, depoimento que parece nos indicar mais conteúdos do que postura, atitudes ou atribuições que compõem a identidade. A Peça 10 respondeu que a “pessoa deve ter conhecimento e adequação para facilitar o aprendizado em busca de novos conhecimentos”.

Aqui retomamos as ideias de Freire (1996, pg.52): “quando entra em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, a curiosidade, as perguntas dos alunos, suas inibições, um ser crítico e inquirido, inquieto em face da tarefa que tenho de ensinar e não a de transferir conhecimento”. Concordando com o autor, o professor deve estar atento às dificuldades decorrentes da profissão, bem como estar aberto a questionamentos, dúvidas e curiosidades dos alunos. Esta atitude leva ao afeto e acolhimento, posturas de conciliação e simplicidade que podem propiciar segurança e enfrentamento das dificuldades do professor enfermeiro.

Ainda sobre a identidade profissional, a Peça 2 respondeu “entendo que passamos a ser vistos pela equipe com mais “respeito” é comum a idéia que o professor é “detector do saber”, contudo penso que a convivência com a docência X prática profissional proporciona ao professor/enfermeiro uma visão mais crítica em constante evolução, o aprendizado é constante”. A Peça 3 enfatizou que “a maior parte vai estar preparada para o desenvolvimento da docência fazendo esta opção por diminuição da oferta de trabalho”.

No quinto saber de Morin (2006) o autor afirma que o conhecimento pertinente deve estar associado em tudo que aprendemos, ou seja, um conhecimento não fragmentado, para que este possa ser utilizado nas práticas educativas.

Dando sequência as resposta, a Peça 6 respondeu que “necessita de reconhecimento da sociedade deste papel e que é uma profissão necessária para formação de outros profissionais”. A Peça 9 enfatizou que o professor “não teve o reconhecimento necessário ainda para essa categoria” e isto está também claro nas falas das Peça 4 e 5 quando afirmam que “as pessoas ainda não têm um

grau de entendimento sobre as duas situações, somente observam como enfermeiro e não como professor”.

Neste sentido Hall (2001) enfatiza que “as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela “diferença; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeitos”- isto é identidades- para os indivíduos “(p.17).

Já Gonzáles (2001) aponta que o enfermeiro tem se apresentado desestimulado devido à falta de valorização, até por assumir características diferenciadas dentro de algumas instituições. A sociedade mal valoriza a profissão enfermeiro, então podemos imaginar a profissão professor enfermeiro, que ainda não foi bem compreendida ou validada pela sociedade.

[...] Um aspecto que pode ser a questão reivindicatória que, na enfermagem, manifesta-se pela tendência em buscar alívios, para as restrições provocadas pelos baixos salários em outras fontes de renda, o que coloca em cheque a questão reivindicatória trabalhista. Ao invés da luta por melhores salários, buscam saídas que não contribuem para a valorização do trabalhador. (GONZÁLES 2001, p.116).

Para a autora, a enfermagem deve em primeiro momento realizar a autovalorização e lutar por melhores salários para que esta categoria seja reconhecida pela população e também por outros profissionais de categorias diferentes. Já Freire (1997), relata que: “É preciso reconhecer que somos seres condicionados e não determinados”. (pg. 21).

Na resposta da Peça 7 podemos perceber que essa profissão “é uma necessidade do mercado e que precisamos formar outros profissionais com qualidade”. Mediante a este argumento Reibnitz (1998) aponta que devemos ter o entendimento de que o ensino deve estar associado de forma ampla, “... ou seja, a um processo educativo, cuja estratégia propicie aos estudantes e trabalhadores a problematização da realidade do trabalho”. (p.83).

Já na resposta da Peça 12 – fica claro “que o professor enfermeiro deve em algum momento de sua carreira atuar na prática, pois professor “eminente” teórico idealiza demais. Penso que essa identidade passa pela formação específica para a docência, mas antes de ser docente o profissional deve “ver-se” como enfermeiro, uma vez que seu objeto de estudo e aprendizagem é o cuidar”.

Esse depoimento mostra o embaralhamento provocado pela prática das duas profissões. A primeira formação, enfermagem, parece prevalecer sobre a segunda, a docência, que na realidade complementa a outra.

3.7 Dificuldades e desafios profissionais

Neste subitem foram abordadas as dificuldades e desafios encontrados na atuação como professor enfermeiro, que apontaram várias respostas.

Diante das dificuldades ao atuar como professores enfermeiros os sujeitos da pesquisa aderiram às seguintes respostas: A Peça 1 apontou que não teve dificuldades, mas a Peça 2 respondeu que “no início tinha dificuldade em avaliar os estudantes e que era difícil esperar pelo “tempo de aprendizado do aluno”. A Peça 3 mostrou a preocupação no que diz respeito à “adequação no processo pedagógico”. Peça 12 - Respondeu “insegurança inicial por achar que o mais importante era “dominar conteúdos”. Isto foi ressignificado com as experiências vivenciadas”.

Observamos inseguranças, dificuldade de avaliação e de encaminhamento do processo pedagógico. No quinto saber destacado pela obra de Morin (2006), o autor afirma que devemos saber enfrentar as incertezas, pois muitas vezes vivemos situações inesperadas, ou seja, precisamos ensinar estratégias para poder enfrentar os imprevistos “em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo”. (p. 16).

Ainda com relação às dificuldades, a Peça 4 as associa a falta de prática na graduação, alegando que “por mais que tenha as disciplinas de licenciatura na graduação, falta à parte prática, vivência”.

Freire (2002) aponta na “pedagogia da autonomia” que o papel do educador não é apenas ensinar conteúdos, mas sim ensinar e também fazer com que o aluno saiba pensar adequadamente. Neste sentido, o professor cria possibilidades de tornar-se um professor crítico, desafiador, possuidor de idéias inerentes e um intelectual respeitado.

Na seqüência sobre as dificuldades, a Peça 5 argumenta que o professor não tem opção, pois “em determinado momento é obrigado a tomar, ou escola ou serviço” e a Peça 7 acrescenta os “baixos salários” como motivo que leva os professores a duplicidade de emprego. Assim, os professores enfermeiros durante a entrevista mostraram-se inconformados com a situação atual.

Para Gonzáles (2001, p.115):

[...] As pessoas têm dois empregos lutam para pagar as contas e, ao mesmo tempo, dizem que não é o motivo da preocupação e que isto não interfere no trabalho. Comparam-se aos profissionais da equipe de saúde que também não são bem remunerados e isto serve como um consolo. Parece que a enfermagem continua muito marcada pelo trabalho feito pela caridade, por amor ao próximo, realizado de forma voluntária como sacrifício para alcançar o reino de do céu e muito vinculado ao trabalho doméstico.

Segundo a autora as pessoas apontam que não é motivo de preocupação desempenhar suas atividades em dois empregos, uma vez que o salário de um só não é suficiente para pagar suas contas. A enfermagem até hoje continua sendo marcada por desempenhar obras de caridades, muitas vezes sendo forçado a realizarem suas atividades de forma voluntária como exemplo de amor ao próximo.

Na resposta da Peça 9 deixou claro que precisa “vincular a realidade da prática com a realidade encontrada nas referenciais” e “a falta de autonomia e falta de incentivo para melhor e mais aperfeiçoamento” foi acrescentado pela Peça 10.

As autoras Reibnitz e Prado (2006) ao relatar sobre a autonomia abordam que:

[...] Neste processo de trabalho, educar é de fundamental importância a valorização do espaço de interseção, como um privilegiado espaço de liberdade e autonomia, no qual a relação pedagógica favorece o ensino prático- reflexivo, resgatando o potencial criativo, potencial dos indivíduos, a autogovernabilidade (p.141).

Esta resistência entre mundo do trabalho e mundo da escola existe há muito tempo, o que a escola necessita é deixar claro e bem definido o seu papel para a sociedade e também para os formadores atuantes (REIBNITZ, 1998). Neste sentido a Peça 11 expos que antes de tudo, há que se sentir professor e buscar novas informações e técnicas para mediar os conhecimentos com seus alunos e isto ficou claro na sua fala: “me entender como professora e aprender a desenvolver técnicas didáticas”. Já a Peça 8 demonstrou que o professor enfermeiro deve ter “conhecimento da estrutura organizacional e administrativo da educação/ensino médio e superior, prática docente”.

Segundo Paquay, et al. (2001, p. 26) :

[...] A dificuldade do ato de ensinar está no fato de que ele não pode ser analisado unicamente em termos de tarefas de transmissão de conteúdos e de métodos definidos a priori, uma vez que são as comunicações verbais em classe, as interações vivenciadas, a relação e a variedade das ações em cada situação que permitirão, ou não, a diferentes alunos, o aprendizado em cada intervenção.

Segundo os autores a dificuldade encontrada em muitos professores no ato de ensinar está relacionada com o modo de transmissão de conhecimentos e comunicação verbal, onde estas sem dificuldades permitem o aprendizado desejado. Esta situação reflete diretamente na insegurança do professor dentro de uma sala de aula, o que implica muitas vezes na qualidade do ensino.

3.8 As facilidades encontradas na atuação do professor enfermeiro

Frente ao questionamento sobre as facilidades encontradas no momento em que atuam como professor enfermeiro, os participantes da pesquisa adotaram as seguintes falas: que todo professor deve ter “formação, especialização, mestrado e livre docência” (Peça 1); ter “liberdade para refletir e discutir a busca da assistência” (Peça 2); que pelo “fato de atuar na área, facilita o desenvolvimento das aulas, mas pode tornar-se um perigo para o professor que ensina sua prática em sala de aula” (Peça 3); que se deve ter “conhecimento teórico e prévio sobre educação/licenciatura; experiência profissional como enfermeiro” (Peça 8), que “ministrar disciplinas em áreas de atuação na prática assistencial facilitou correlação teórico-prática e ter didática, facilidade de expressar-me” (Peça 12).

Por outro lado, observamos que alguns professores demonstraram a falta de contato com os pacientes, dizendo “sinto a necessidade de estar próximo ao paciente. Tive uma trajetória como técnica e fora momentos muito felizes em minha vida” (Peça 5); que tem “contato com duas realidades diferentes, uma vez que como professor vivencia prática e construção de conhecimento com os alunos (Peça 9) e como enfermeiro atendimento com o paciente”. “Enfrentar as Incertezas” no quinto saber apontado pelo autor está a necessidade de lidar com as incertezas frente aos conhecimentos ou planos onde nos levam a situações inesperadas.

[...] Seria preciso ensinar princípios de estratégias que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza. (MORIN, 2006, pg. 16).

Já Freire (2002) relata que os professores devem apresentar segurança ao discutir certo tema, devem ser testemunhas nas oportunidades adquiridas pelos alunos em analisar fatos e expor seus pensamentos. “Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta à certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” Freire (2002, pg. 153).

Quando assumimos que a Enfermagem é uma profissão estritamente técnica, estamos assumindo um papel de acomodação, ou seja, formando profissionais tecnicistas. De certa forma, ao assumirmos uma postura mais crítica e criativa, relacionando aspectos históricos com a realidade vivenciada, estamos reconhecendo a importância da competência de também ser um professor, fazendo uma reflexão sobre a realidade e possibilitando mudanças Reibnitz e Prado (2006).

Sendo assim, “... o processo educativo é compreendido como um exercício de reflexão da realidade, reflexão esta fundamentada em conhecimentos adquiridos ao longo da vida, de maneira formal (escolas, livros...) e informal (no processo de viver)” Reibnitz e Prado (2006, p.133). Esta reflexão das autoras relaciona diretamente o conhecimento com a realidade vivenciada.

Ainda sobre as facilidades encontradas na atuação do professor enfermeiros, coletamos mais alguns depoimentos considerados importantes para o enriquecimento desta pesquisa. A Peça 4 acrescentou que o professor deve ter “apoio por parte da instituição” e “qualidade do material disponível” (Peça 10). Conforme artigo “Gerentes do território na Estratégia Saúde da Família: análise e perfil de necessidades de qualificação” de Ximenes Neto & Sampaio (2007), a OMS tem sido criticada quanto à educação profissional da saúde, pois a maioria destes profissionais apresenta uma formação complexa na área da biomedicina e clínica, e pouco complexa quanto à formação em Ciências Sociais e Humanas, o que dificulta a forma de atuar em questões políticas, sociais e culturais. A OMS aborda que as instituições empregadoras são responsáveis pela capacitação destes profissionais que se apresentam distantes nas tomadas de decisões.

Na seqüência, a Peça 6 apontou que deve obedecer “horários e ter possibilidades de qualificação”. Já as Peças 7 e 11 demonstraram que o professor deve se sentir satisfeito ao ministrar suas aulas, “gostar do que faz” e “gostar da docência de modo geral, principalmente de estar com os alunos”. Nesse sentido, Paquay, et al. (2001) apontam que: “... o mestre conhecido - (re) conhecido- está em relação com o professor desejado por ele/ e ou temido, rejeitado, admirado. A representação do ofício- do mestre em seu ofício, coloca-se e funciona como fonte e como objetivo das motivações a ensinar” (p. 41).

No Brasil, os estudos sobre satisfação se desenvolveram a partir da década de 1990, quando houve a participação da comunidade nos processos de planejamento e avaliação dos serviços de saúde, onde a satisfação afirma o caráter positivo da perspectiva dos usuários e inserindo-se no componente relacional entre cuidadores e profissionais (ESPIRIDIÃO; TRAD, 2006). Ao apresentar o gosto do que realiza, apontado pelas Peças 7 e 10 o

profissional torna-se satisfeito e realizado. Segundo Silva e Formigli (1994), Satisfação é entendida em sua conexão com percepção, sendo considerada com um dos componentes de avaliação da qualidade de vida.

Ao finalizar este capítulo, observamos que os professores enfermeiros em vários momentos enfatizam a importância de articular a teoria com a prática. Essa composição facilita a este profissional enfrentar as incertezas e inseguranças encontradas para atuarem como professores. A busca da formação continuada e a liberdade de desempenhar suas funções também contribuem para a construção de seus conhecimentos frente ao processo pedagógico.

3.9 Desafios enfrentados pelo professor enfermeiro

Ao questionar sobre os desafios superados como professor enfermeiro os participantes da pesquisa abordaram que ainda há “discriminação por ser homem” (Peça 1). Quando se pensa no trabalho na enfermagem, lançamos olhares sobre a questão de gênero, pois segundo Fonseca (1996, p. 63) “no Brasil, entre as enfermeiras universitárias, 94% são mulheres [...] falar do trabalho de enfermeira é falar, portanto, de trabalho de mulheres.

Para tanto a autora Fonseca (1996) aponta que “o ser enfermeiro embute-se, portanto, no ser mulher é, mais, no ser mulher com tributos de mãe, pura, honesta, disponível, delicada e abdenegada (p. 65)”. O trabalho de enfermagem tem se comparado ao trabalho doméstico. E é por esta razão que ele é apontado como uma categoria composta por mulheres, carregando a condição feminina, não esquecendo que a história das mulheres é marcada pela subordinação, ou seja, o espaço que os homens não gostavam, era realizado por elas.

Frente a esta questão da identidade Lopes (2002,) argumenta que “uma das mudanças mais importantes em muitas sociedades atualmente se relaciona à compreensão política do que a experiência humana não é limitada a um grupo étnico particular, a uma raça, a um gênero, a um modo de expressão da sociedade etc.” p.90.

Para a Peça 2 os desafios estão voltados na avaliação, e isso ficou claro na sua fala “a avaliação do estudante foi o maior desafio, pois não foi fácil fazê-lo compreender em que etapa do aprendizado ele se encontra”. As Peças 3, 7, 4 e 10 responderam que um dos maiores desafios foi “superar os obstáculos relacionados ao conhecimento pedagógico”; “falar muito o

que antes era dificuldade, ou seja, correlacionar a teoria com minhas vivências na prática”, “reaprender a cada dia” e pelo “simples fato de não ser apenas repassador de conhecimento”.

Freire (1996) em um de seus saberes argumenta que como formadores de docente devemos: “saber que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, ou seja, o professor deve estar aberto a “indagações”, questionamentos ao entrar em sala de aula. De certa forma este tem o papel de “... ensinar e não a de transferir conhecimento” (p. 52).

Ainda Freire (2002, p. 160) aponta que:

[...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético do meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior bem querer que tenha por ele.

Para o autor, devemos saber separar a afetividade, para que esta não interfira ao realizar nossos deveres como professores, pois a relação entre docente e discente tem sido apontada pelo autor como “uma experiência alegre por natureza”. (p. 160)

Na sequência sobre as dificuldades a Peça 5 demonstrou ainda insegurança em sala de aula como podemos observar em sua fala “Vivo esta angústia e ainda não consegui superar”. As Peças 9 e 11 enfatizaram como dificuldade a superação, a 9 remeteu-se a superação dos alunos e a 11, a superação do professor, “acreditar na profissão em alguns momentos, alunos que mostram superação” e “venho superando a cada dia, com reflexões pessoais e formação constante”. Já a Peça 12 enfatizou que se deve “implantar um currículo semi-modular, integrar conteúdos e docentes, planejar conjuntamente as aulas”.

Frente a esta situação, Freire (2002) aborda em um de seus pensamentos que “a superação e não ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua...” (p. 34), torna o ser mais crítico, ou seja, um ser pensante, capaz de refletir com maior exatidão.

Ainda sobre as dificuldades a Peça 6 levantou a questão da importância da formação continuada, dizendo que o professor deve ter “qualificação como mestrado”. Enquanto que a Peça 8 além de apontar a qualificação, argumenta que a dificuldade está na “dupla jornada de trabalho (educação x saúde); qualificação permanente”.

Nessa fala Reibnitz (1998) retrata que atualmente com o modelo neoliberal, a qualificação profissional tem sido uma das exigências do mercado de trabalho na qual busca profissionais mais aptos e preparados a dar continuidade no processo pedagógico formando futuros profissionais críticos e criativos. Contudo estes profissionais para estarem atualizados

frente às devidas exigências, vão à busca de aperfeiçoamento, sobrecarregando sua jornada de trabalho. Nesta perspectiva Reibnitz e Prado (2006) abordam que precisamos pensar na capacitação do professor para que este possa exercer uma prática reflexiva, “... capaz de estimular ao aluno o exercício da pergunta”, despertando um processo investigativo e tornando-o um sujeito questionador (p.54).

Alguns desafios foram apontados para serem superados pelos professores, muitos referentes às dificuldades encontradas em sala de aula, principalmente aquelas em que fazia com que o professor não se sentisse bem, como bem coloca a Peça 1 “queria pré enfartar dentro de uma sala de aula”. Já as Peças 2, 3, 6, 7 e 8 argumentaram que para superar há que se ter atualização permanente, como podemos observar nos depoimentos: “a constante atualização exige tempo, o desafio maior é dimensionar o tempo com o excesso de atualidades” (Peça 2); “manter-me no mercado de trabalho” (Peça 3). “qualificação, atualização permanente” (Peça 6); “me especializar ainda mais (mestrado)” (Peça 7) e “qualificação permanente” (Peça 8).

Morin (2006) reflete sobre Identidade Humana reconhecendo a complexidade humana, levando em conta as particularidades de cada ser. Este tem se apresentado como físico, biológico, psíquico, cultural, histórico, e se encontra integrado dentro da educação através das disciplinas.

As autoras Reibnitz e Prado (2006) abordam que:

[...] A preparação do professor tem uma peculiaridade muito especial: ele aprende a profissão no lugar similar aquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência absoluta ente o profissional que deseja formar e como esse mesmo profissional se constrói como professor (p.54).

Para as autoras a preparação do professor apresenta em primeiro momento o aprender a profissão assimilando em que irá atuar e vice versa. O desafio encontrado consiste em reconstruir a sua prática profissional projetando soluções nas ações individuais e coletivas. E isto se reflete nos depoimentos de alguns professores: “percebo que quando o professor continua atuando, ele consegue aproximar teoria com prática. Ainda não busquei o doutorado pelo fato de não ter decidido se quero dedicar-me exclusivamente à docência” (Peça 5). A Peça 9 apontou que devemos “acreditar na consolidação da categoria professor enfermeiro e na parceria desses com o enfermeiro, na busca de uma vivência real do ser enfermeiro e Universidade/trabalho”. As Peças 10, 4, 12 apontaram que os professores devem “aprofundar os laços de embasamento entre professor e aluno”; suprir a “falta de interesse por parte dos acadêmicos”; “o desafio de buscar motivação para estar em sala de aula estimulando a

reflexão crítica dos estudantes que cada vez mais parecem ter dificuldades de exercer a reflexão, leitura, tempo para dedicar-se aos estudos” e a Peça 11 admite que essa profissão “ é um constante desafio pessoal e profissional”.

[...] O professor é, enfim, um estimulador da capacidade crítico-criativa e neste papel deve promover a liberdade, desafiar a razão. A liberdade e a responsabilidade andam juntas. A capacidade de reconhecer limites em si, nos outros e para si e para os outros possibilita ao indivíduo agir livremente. A liberdade está associada à possibilidade de escolha, e esta possibilidade está presente nas atividades humanas, além do pensamento e criação, ela se expressa quando exercemos a autogovernabilidade (REIBNITZ & PRADO, 2006, p.135).

Para a autora a participação do professor é um dos processos que leva ao alcance dos objetivos da educação. Este profissional deverá estimular a capacidade crítico criativo do aluno, promovendo, dessa forma a liberdade e responsabilidade sem desafiar a razão. Assim como criar oportunidades que possibilitem ao indivíduo o reconhecimento de seus limites, o dos outros de forma livre. Através de suas experiências vivenciadas deverá despertar no aluno seus potenciais e suas capacidades para que possa intervir na realidade autogovernamental.

Ao término deste capítulo, observamos que as maiores dificuldades apontadas pelos participantes da pesquisa foi superar a falta de conhecimento e preparo no processo pedagógico.

Neste sentido podemos destacar que a formação continuada tem seu papel importante, pois uma vez que estes profissionais buscam o aperfeiçoamento necessário, acabam sanando suas dificuldades e inseguranças para estarem atuando na área da educação. A oportunidade de buscar aperfeiçoamentos por meio de capacitações prepara melhor esta categoria para que possam dar continuidade à formação de novos professores enfermeiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica apresentada nesta pesquisa fortaleceu um estudo que teve como objetivo conhecer a construção da identidade profissional do professor enfermeiro. O professor enfermeiro necessita do conhecimento sobre docência, pois no desdobramento dessas práticas profissionais cotidianas promove de certa forma a educação em saúde.

Esta pesquisa teve como norte um estudo de caso com base em leituras realizadas em diferentes autores de forma a garantir a ampliação do olhar sobre essa identidade que procuramos conhecer. Esperamos que a análise sobre a identidade do professor venha proporcionar uma reflexão sobre esta identidade que ainda não é reconhecida e cuja formação está voltada para a prática assistencial.

No desenrolar desta pesquisa, ao juntar depoimentos, observamos que este profissional tem encontrado certa dificuldade ao desempenhar o papel de educador, pois muitos se queixaram da falta de preparo pedagógico, o que traz insegurança quando se deparam com a área da educação.

Com a exclusão da Licenciatura em Enfermagem, os novos egressos do curso de graduação em enfermagem (bacharelado) a partir de maio de 2006, passaram a buscar o conhecimento da licenciatura por meio de especializações, e isto acabou dificultando a vida destes profissionais, uma vez que muitos deles foram perdendo o interesse para o exercício da docência.

A identidade do professor enfermeiro segue em construção. Como toda e qualquer profissão, esta em especial tem se apresentado em fase de permanente reconfiguração e como se manifestaram alguns entrevistados; o professor é um ser que ensina, orienta, aprende e constrói seus conhecimentos mediante suas experiências vivenciadas em sala de aula (Peças 1, 6, 7, 9).

Neste caso, segundo pensamento de Morin, para se ter o conhecimento pertinente à profissão que exercemos é preciso ter um conhecimento contextualizado e não fragmentado. De fato, a atualidade propicia o surgimento de novas identidades profissionais, a reconstrução das antigas, que conforme Hall (2002) é resultado de uma fragmentação de novas identidades do indivíduo moderno.

Na análise do processo de reconhecimento profissional do professor enfermeiro, ficou evidente que os participantes da pesquisa não reconhecem esta profissão como articulação de duas habilidades que caminham juntas. Em alguns momentos, demonstraram acreditar que o

enfermeiro se sobrepõe ao professor, deixando transparecer uma postura conteudista e transmissora de conhecimentos em sala de aula.

Outro aspecto importante levantado pelos participantes é que a sociedade não reconhece esta profissão e essa falta de reconhecimento está presente nos depoimentos dos próprios entrevistados (Peças 4, 5, 9). Muitos desacreditam na profissão, tornando-os desestimulados e desinteressados (Peças 2, 3, 4, 5, 6, 9).

Acreditam que para atuar como professor enfermeiro deve-se primeiramente “se ver” como enfermeiro conforme apontou a Peça 12. Surpreendeu-nos a resposta que apontou o professor enfermeiro como sendo “um ser que pratica ensinando, ensina praticando” (Peça 1). Aqui pode estar a identidade que tanto procuramos conhecer, aquele que junta uma profissão a outra e que articula os fundamentos de ambas.

Ao final da análise observamos que há certo embaralhamento nas respostas quanto à identidade do professor enfermeiro devido ao entendimento também confuso sobre esta categoria profissional. O que se percebe é que, quando questionados sobre a sua profissão, identificam-se mais como enfermeiros e muitas vezes se esquecem de se identificar suas habilidades e compromissos como professores.

As escolas de enfermagem se preocupam em formar enfermeiros generalistas, críticos, reflexivos, aptos a exercerem a sua profissão, mas se esquecem que esses profissionais serão também novos enfermeiros professores que dependem tanto do conhecimento pedagógico como do conhecimento prático e assistencial.

Frente a esta situação, as maiores dificuldades apontadas pelos professores enfermeiros está relacionada à falta de conhecimento e preparo para o processo pedagógico conforme sinalizaram as Peças 3, 4, 9, 10. As várias mudanças ocorridas na grade curricular do curso de enfermagem também trouxeram como consequência lacunas de conhecimento e que a perda do interesse em buscar essa qualificação está, muitas vezes, relacionada aos baixos salários e falta de incentivo por parte de algumas instituições mantendo profissionais inseguros e despreparados para atuarem como professores.

Ao final dessa dissertação, convém refletir sobre os pontos sinalizados pelos professores enfermeiros, que pelo menos na instituição pesquisada têm buscado atualizações, seja por meio de especializações e curso de mestrado.

Evidenciou-se, também, que mais da metade dos participantes buscaram a oportunidade de cursar a Licenciatura em Enfermagem no decorrer de sua formação, contribuindo para o crescimento do profissional “professor enfermeiro”.

A sugestão que fazemos é que os Cursos de Enfermagem se voltem à formação continuada dos novos profissionais com ênfase à docência, a fim de sanar inseguranças e angústias daqueles que venham a atuar como professores.

Esperamos que as discussões aqui realizadas possam favorecer a reflexão dos professores enfermeiros que buscam conhecimentos voltados à área pedagógica, lembrando que “ser professor” não é apenas repassar conteúdos, mas saber mediar os conhecimentos dando continuidade à formação de novos profissionais e de uma nova identidade profissional.

Por fim, cabe ressaltar que o professor enfermeiro se tornará mais seguro, quando valorizar e compreender melhor sua profissão cuja identidade parece estar em constante construção. Aceitar a identidade embaralhada e híbrida (HALL, 2002) é o primeiro passo para o reconhecimento social.

Em sendo o professor enfermeiro, “um ser que pratica ensinando, ensina praticando” conforme depoimento já citado, é preciso destacar o que aprendemos com Hall; o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, e isso é reflexo das mudanças sociais e culturais de nosso século. Sendo assim, há espaço para renovações e mudanças. O próprio conflito e deslocamento é uma maneira de propor uma coerência a essa identidade.

Foi feliz a nossa ideia de abordar “a identidade do professor enfermeiro” por meio da imagem de um quebra cabeças. Como uma identidade em permanente mudança, sua constituição nunca cessa, permitindo que seja remontado sempre, e nossa identidade constantemente problematizada.



REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. **Psicología educativa: um ponto de vista cognoscitivo**. México: Editorial Trillas. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view, 1976.

BACKES, V. M. S. **As políticas oficiais de saúde e o ensino de enfermagem**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1992. [Dissertação de Mestrado].

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1994.

BATISTA, Anne Aires et al. Fatores de motivação e insatisfação no trabalho do enfermeiro **Rev Esc Enferm USP**, 39(1):85-91, 2005.

BAUMAN, Z. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BELO HORIZONTE. Projeto pedagógico do curso de graduação em enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais: BELO HORIZONTE, 2006.

BHABHA, H. K. **The location of culture**. Londres: Routledge, 1998. Tradução M. Ávila; E. L. Reis; G. R. Gonçalves. Belo Horizonte: BELO HORIZONTE, 1998.

BORDAS, M.C. Apresentação. In: PETTENGILL, M. A. M. et al. O professor de enfermagem frente às tendências pedagógicas. Uma breve reflexão. **Rev. Esc. Enf. USP**, v. 32, n.1, p.16-26, abr. 1998.

BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985.

BRASIL. Decreto n. 6.316, de 20 de dezembro de 2007. Aprova o Estatuto e Quadro demonstrativo dos cargos em comissões da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Brasília, 20 de dezembro de 2007. Disponível em: <<http://www.CAPES.gov.br/result.jsp?index=CAPES&field=title&field=keywords&field=description&field=content&query=estatuto+da+CAPES>>.

_____. Resolução CNE/CES nº 1133, de 01 de outubro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 out. 2001. Seção 1E, p. 131.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho nacional de educação. Câmara de Educação básica. **Parecer n. 16, de 5 de outubro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares para educação profissional de nível técnico. Brasília, 1999.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996..

BRUNNER; SUDDARTH. **Tratado de médica cirúrgica**. 9 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

BUDÓ, M. L. D. **A prática de cuidados em comunidades rurais e o preparo da enfermagem**. f. 193. Florianópolis, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

CHIECO, N.W. O descompasso entre as mudanças tecnológicas e os currículos dotados nas escolas técnicas. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 87/88, p. 9-17, 1989.

COSTA, F. N. A. Visitando a prática pedagógica do enfermeiro professor. São Carlos: Ruma, 2003. In: IBISUI, Cássia Tiêmi Nagasawa. **A identidade profissional do enfermeiro professor do ensino técnico de enfermagem**. Ribeirão Preto, 2004. [Dissertação de Mestrado].

FARIA, J. I. L.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na Enfermagem. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v.12, n. 5, set./out. 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, E. M. et al. Prazer e sofrimento no processo de trabalho do enfermeiro docente. **Rev. esc. enferm. USP**, v. 43, n. spe 2, São Paulo, dec. 2009.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Desenvolver competências e gerir conhecimentos em diferentes arranjos empresariais: o caso da indústria brasileira de plástico. In: FLEURY, Maria Tereza Lemes; OLIVEIRA JUNIOR, Moacir de Miranda (orgs.). **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlanta, 2001.

FONSECA, Tânia Maria Galli. De mulher a enfermeira: conjugando trabalho e gênero. In: LOPES, Marta Júlia Marques (org). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIEDLANDER, M. R.; SECAF, V.; MATSUI, T. O ensino de enfermagem em nível médio. Apresentado ao II **Congresso da Associação Médica Brasileira**, São Paulo, 1992.

GASPARIN, N. **A interação cliente/enfermeiro na assistência de enfermagem com enfoque educativo para DST's/AIDS segundo pressupostos de Hildegard E. Peplau**. Chapecó: Unochapecó, 2006. [Monografia de Conclusão de Curso].

GOMES, Giovana Calcagno; LUNARDI FILHO, Wilson Danilo; ERDMANN, Alacoque Lorenzini. O sofrimento psíquico em trabalhadores de UTI interferindo no seu modo de viver a enfermagem. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v.14, n.1, 2006.

GONZÁLES, Rosa Maria Bracini. **Sufrimento na práxis da enfermagem: leal ou deslocado em seu sentido?** Florianópolis: UFSC, 2001.

GUIMARÃES, E. M. P.; SENA, S. R. Tendências da educação em enfermagem: reflexão sobre a formação em recursos humanos de enfermagem usando metodologias não convencionais. **2º Seminário Internacional de Tecnologias para EAD**, Uberlândia, p. 19-21, jun. 2002.

GHIZONI, A. C.; ARRUDA, M. P.; TESSER, C. D. A integralidade na visão dos fisioterapeutas de um município de médio porte Interface. **Comunic. Saúde, Educ.**, v.14, n. 35, p. 825-37, out./dez. 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2002.

HORTA, W. A. **Processo de enfermagem**. São Paulo: EPU, 1979.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA A. (org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

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

IBISUI, Cássia Tiêmi Nagasawa. **A identidade profissional do enfermeiro professor do ensino técnico de enfermagem**. Ribeirão Preto, 2004. [Dissertação de Mestrado].

ISAIA SMA, BOLZAN DPV. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Rev Educação**, 29(2), 2004.

JESUS, Saul Neves. Promoção de competências cognitivas: motivacionais e de investigação nos professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. v. XXVII, n. 3, p. 439- 456, 1993.

LACLAU, E. **New Reflections on the Resolution of four Time**. Londres: Verso, 1990.

LAKATOS, Eva M; MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEOPARDI, Maria Teresinha. **Entre a moral e a técnica**: ambigüidades dos cuidados de enfermagem. Florianópolis: UFSC, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2000.

LOPES, Luís Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LUNARDI, V. L. **A ética como o cuidado de si e o poder pastoral da enfermagem**. Pelotas: UFPEL/Universitária, 1999.

MASSETTO, M. **Docência na universidade**. São Paulo: Papyrus. 1998.

MEDEIROS, M.; TIPPLE, A.C.V.; MUNARI, D.B. A expansão da escola de enfermagem no Brasil na primeira metade do século XX. **Revista eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 1, n. 1, out./dez. 1999.

MERIGHI, M. A. B. Reflexões sobre a docência de enfermagem em uma universidade pública. **Rev. Esc. Enf. USP**, v. 32, n. 1, p. 80-3, abr. 1998.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Abrasco, 1992.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método, e criatividade.** 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MILLER, Audrey. The relationship bet weens nursing theory and nursing practice. **Journal of Advanced Nursing.** n. 10, p. 417-424, 1985.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORIN, E. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOROSINI, Marilia Costa et. al. (org.) **Enciclopédia de pedagogia universitária.** Porto Alegre: FAPERGRS/RIES, 2003; 2006.

MOTTA, M.G.C.; ALMEIDA, M.A. Repensando a licenciatura em enfermagem à luz das diretrizes curriculares. **Revista Brasileira de Enfermagem,** Brasília, v. 56, n. 4, p. 417-23, jul./ago. 2003.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa.** Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

PAQUAY, Léopold et al. **Formando professores profissionais: quais estratégias?** 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas: profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1993.

PETTENGILL, M. A. M. et al. O professor de enfermagem frente às tendências pedagógicas. Uma breve reflexão. **Rev. Esc. Enf. USP,** v. 32, n.1, p.16-26, abr. 1998.

PIMENTA, S.G.(org) Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: PIMENTA, S.G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** 2 ed. São Paulo: Cortez,1999.

PINHEL, I.; KURCGANT, P. Reflexões sobre competências docente no ensino de enfermagem. **Revista da Escola de enfermagem da USP**, São Paulo, v. 41, n. 4, 2007.

PIRES, D. **Ergonomia médica na saúde e enfermagem: Brasil 1500 a 1930.** São Paulo: Cortez, 1989.

POPE, C. & MAYS, N. Opening the black box: an encounter in the corridors of health services research. **British Medical Journal**, 306: 315-318, 2006.

RAMOS, Marines Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

REBELO, Maria Teresa Santos. Os discursos nas práticas de cuidados de enfermagem: contributo para análise das representações sociais. **Rev. Sinais Vitais** n. 9, p. 13-18, nov. 1996.

REIBNITZ, Kenya S.; PRADO, Marta Lenise do. **Inovação e educação em enfermagem.** Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

REY, F. K. G. **Pesquisa qualitativa e subjetiva: os processos de construção da informação.** São Paulo: Thomson Learning, 2005.

RODRIGUES, Malvina Thaís Pacheco; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev. Bras. Enferm.** 60(4):456-9, 2007.

_____. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Rev. Bras. Enferm**, Brasília, jul./agos. 61(4): 435-40, 2008.

RODRIGUES, Rosa Maria. **Teoria e prática assistencial na enfermagem: o ensino e o mercado de trabalho.** Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, USP, 2000. [Dissertação de mestrado].

ROZENDO, C. A. et al. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Rev. latino-am. enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15-23, abr.1999.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Tradução Ernani da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Saúde. **COREN: gestão 2006 a 2008**. 7 ed. Florianópolis, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Saúde. **Informações básicas para gestores do SUS**. 2 ed. Florianópolis: SES, 2002.

SANTOS, Maria Teresa Silva. A investigação como um meio para desenvolver a relação docência- exercício de enfermagem. **Enfermagem** n. 5/6, p. 28-31, jul./dez. 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VASCONCELOS, Maria Lucia. Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. In: VASCONCELOS, Maria Lucia. **Ensinar e aprender no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WALDOW, V. R. **Cuidado humano: o resgate necessário**. Porto Alegre: Sagra – Luzzato, 1998.

XIMENES NETO, Francisco Rosemiro Guimarães; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Gerentes do território na Estratégia Saúde da Família: análise e perfil de necessidades de qualificação. **Rev Bras Enferm** 2007; 60(6): 687-95.

ANEXOS



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
CEP – COMITÊ DE ÉTICA ME PESQUISA COM SERES
HUMANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar esta declaração. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado(a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____ residente e domiciliado _____, portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido(a) em ___/___/_____, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário da pesquisa **A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR ENFERMEIRO**. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

- 1 O estudo se refere a um estudo para a Conclusão de Curso de Mestrado apresentado como requisito parcial para a obtenção título de Mestre junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense.
- 2 A pesquisa é importante de ser realizada porque amplia o debate sobre a profissão do professor enfermeiro e a construção de sua identidade.
- 3 Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada a partir de entrevistas semi-estruturas que buscam investigar a identidade do professor enfermeiro.
- 4 Para isso os riscos da sua participação são mínimos, podendo gerar certo desconforto em dispor de algum tempo para responder entrevista.
- 5 Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar o professor responsável pela pesquisa: Dr^a Marina Patrício de Arruda no telefone 99263460 ou a mestranda responsável pela pesquisa Débora Furlanetto, no telefone 99110358, ou no endereço UNIPLAC: Avenida Castelo Branco, 170 –Lages SC . Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.

6 As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa buscando estas informações junto a Pós-graduação em Educação/UNIPLAC onde os mesmos estarão disponíveis.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de _____

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Responsável pelo projeto: Marina Patrício de Arruda- Endereço para contato: UNIPLAC: Av. Castelo Branco, 170 –Lages SC - Telefone para contato: (49) 3251-1022



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

Av. Castelo Branco, 170 - CEP 88.509-900 - Lages - SC Fone (0XX49) 3251-1022 Fax 3251-1051
home-page www.uniplac.net e-mail uniplac@uniplac.net

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA TERMO DE AVALIAÇÃO E APROVAÇÃO

O projeto de pesquisa, intitulado: “**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR ENFERMEIRO**”, protocolado no CEP- UNIPLAC sob o número **095-11**, de responsabilidade da pesquisadora **MARINA PATRICIO DE ARRUDA**, professora dessa instituição, foi avaliado e **APROVADO** *ad referendum*, estando de acordo com as normas vigentes na **Resolução nº 196/96** do Conselho Nacional de Saúde/ Ministério da Saúde, e em suas complementares (**Resoluções 240/97, 251/97, 292/99, 303/00 e 304/00** do CNS/MS) que regulamentam a pesquisa envolvendo seres humanos.

A pesquisadora responsável deverá apresentar relatório até 15/06/2012 a este CEP, informando os resultados finais/parciais do projeto, bem como informar a data de conclusão da pesquisa.

Lages, 19 de dezembro de 2011.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Odila', is positioned above the printed name of the coordinator.

Odila Maria Waldrich
Coordenadora do CEP-UNIPLAC

APÊNDICE

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Bloco I

Dados Gerais

- 1 Nível de Instrução: () graduação () especialização () mestrado () doutorado
- 2 Você cursou licenciatura durante sua formação? () sim () não
- 3 Há quantos anos atua como professor enfermeiro (a) nesta instituição:
() 1 a 3 anos () 4 a 6 anos () 7 a 9 anos () 10 a 12 anos
- 4 Após sua graduação você buscou aperfeiçoamento? () sim () não
- 5 Em que área? () como professor () como enfermeiro

Bloco II

A questão da identidade

- 1 Qual a sua jornada semanal como enfermeiro?() 20h () 30h () 40h
- 2 Qual a sua jornada semanal como professor (a) nesta instituição?
() 2 – 8h () 9 – 15h () 16 – 22h
- 3 O que te levou a optar também pela docência?
- 4 Que atribuições caracterizam a profissão do enfermeiro?
- 5 Que atribuições caracterizam a profissão do professor?
- 6 O que você considera mais importante para o exercício da profissão professor enfermeiro?
- 7 Qual o seu entendimento sobre esta identidade profissional do professor enfermeiro?

Bloco III

Dificuldades e desafios profissionais

- 1 Como você se sente atuando como um professor enfermeiro?
- 2 Quais foram as maiores dificuldades para atuar como enfermeiro professor?
- 3 Quais foram as facilidades encontradas para atuar como enfermeiro professor?
- 4 Que desafios você superou?
- 5 E quais você ainda deverá superar?