

ENFERMEIRO É UM EDUCADOR? REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA PRÁTICA DOCENTE

IS THE NURSE AN EDUCATOR? SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHING PRACTICE

Paula Oliveira Dutra¹, Paula do Valle², Maria Angela Boccara de Paula³

Resumo

O estudo objetivou conhecer as Representações Sociais (RS) da docência para enfermeiro professor de cursos de graduação em enfermagem. Participaram treze enfermeiras docentes de duas universidades. Estudo exploratório-descritivo, enfoque qualitativo a luz da teoria RS. Dois instrumentos para coleta de dados: questionário sociodemográfico, formação e trajetória profissional e entrevista semiestruturada com questão norteadora: O que te motivou a se tornar docente? Fale sobre sua trajetória profissional. Estratégia metodológica para análise das entrevistas: Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), sendo identificada ideia central: O enfermeiro é um educador. O DSC revelou RS sobre ser docente ancoradas na história do cuidado, enfermeiro educador inato e docência forma de cuidar. Apontaram fatores motivadores: habilidade para comunicar, facilidade de interação interpessoal; contribuição para transformar a realidade; aliando teoria com prática, pesquisa e estudo. Espera-se motivar debate e reflexão sobre processo de formação do professor de enfermagem para exercício do ensino superior, considerando propostas das Diretrizes Curriculares de Enfermagem.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano. Formação. Docente. Ensino Superior. Enfermagem.

Abstract

The study aimed to know the social representations (RS) of teaching to nursing teacher. Thirteen nurses teachers participated from two universities. Exploratory-descriptive study with a qualitative approach to the theoretical framework of RS. Two instruments for data collection: sociodemographic questionnaire, training and professional development and semi-structured interview with guiding question: What motivated you to become teachers? Talk about your professional career. Methodological strategy for interview analysis: Collective Subject Discourse (CSD), identifying main idea: The nurse is an educator. The DSC revealed that the RS were anchored in the care nursing history, nurse is an innate educator and teaching is form of care. Motivating factors: ability to communicate, ease of interpersonal interaction; contribution to transform reality; combining theory with practice, research and study. Expected to prompt discussion and reflection on the process of formation of the nursing teacher to higher education exercise considering proposals of the Curriculum Guidelines of Nursing.

Keywords: Human development. Formation. Nursing. Faculty. Higher education.

^{1 2 3} Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano, Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Humano;

¹ ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5585-3332>

² ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3517-4409> E-mail contato: dovalle.paula@yahoo.com.br

³ ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7438-9595>

INTRODUÇÃO

O ensino da enfermagem moderna no mundo teve início em 1860, com a Primeira Escola de Enfermagem, no Hospital Saint Thomas, em Londres, fundada por Florence Nightingale (NASH, 1980).

Esta escola era norteadas por princípios rígidos e disciplinares, do tipo militar, como: obediência, ponderação, pontualidade, asseio, dignidade, bem como a exigência de qualidades morais das candidatas (LIRA et al., 1989; GEOVANINI et al., 1995). Os primeiros professores eram médicos, o que acabou influenciando de maneira importante as práticas assistenciais desenvolvidas pelos enfermeiros. Paulatinamente, o enfermeiro foi assumindo também o papel de professor nas escolas de enfermagem, que foram se espalhando pelo mundo sob os princípios Nightingaleanos (GEOVANINI et al., 1995).

No Brasil o ensino de graduação em enfermagem teve início em 1923, com a Escola de Enfermagem Anna Nery, no Rio de Janeiro, sendo o modelo de referência para a implantação de novas escolas no país (GEOVANINI et al., 1995).

Desde então, as práticas e o ensino de enfermagem passaram por transformações ao longo da história, inclusive com relação à sua profissionalização sob a influência do contexto social-político-econômico da educação e da saúde no Brasil e no mundo (ITO et al., 2006; SILVA et al., 2010).

A mais recente proposta para promover transformações no ensino de enfermagem se efetivou por meio da Resolução CNE (Conselho Nacional de Educação) /CES (Câmara de Educação Superior) nº 03/2001, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Enfermagem (DCENF). Estas definiram os princípios, fundamentos, condições e procedimentos para a formação de enfermeiros, além do desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES) (BRASIL, 2001).

Enfermeiros egressos dos cursos de enfermagem que desejam se dedicar à docência devem compreender que a graduação é apenas o contato inicial com a capacitação pedagógica, sendo necessário

aprimoramento em cursos *lato* ou *stricto sensu* para o exercício da docência (OROSCO, 2010; PEREIRA, 2003).

Além disso, destaca-se que a capacitação pedagógica não é apenas a instrução sobre técnicas didático-pedagógicas, entretanto, visa habilitar o docente para que evoque atitudes reflexivas em relação às suas atividades de ensino e às condições sociais que o influenciam em sua prática docente (OROSCO, 2010).

Nesse sentido, a formação do enfermeiro que até então havia se pautado nos aspectos assistenciais foi progressivamente se preocupando com o aprendizado dos acadêmicos em relação aos conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro para as práticas educativas em saúde, assim como para o exercício da docência tanto no ensino técnico, quanto na graduação (RODRIGUES et al., 2008).

Considerando o exposto, bem como a experiência profissional da pesquisadora no que diz respeito às práticas educativas realizadas junto a equipe multidisciplinar no contexto hospitalar, bem como a sua atuação no ensino técnico de enfermagem, emergiram questionamentos a partir das novas demandas educacionais na área de enfermagem e das crescentes discussões acerca da formação do docente de enfermagem. O que motiva o enfermeiro a buscar a docência?

Assim, o objetivo deste estudo foi conhecer as representações sociais da docência para o enfermeiro professor.

MÉTODO

Pesquisa exploratória e descritiva com abordagem qualitativa do problema. Participaram treze enfermeiros docentes de cursos de graduação em enfermagem de duas Universidades da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista. O principal critério para seleção dos sujeitos foi ser enfermeiro docente, que ministrava disciplinas das “ciências da enfermagem”, isto é, nas disciplinas específicas do campo de atuação profissional do enfermeiro.

A escolha das universidades se deu em relação à facilidade de acesso da pesquisadora, por isso foram escolhidas duas universidades próximas ao local de sua residência.

Por fim, o último critério se deu em relação à aceitação e disponibilidade do docente em participar do estudo. Cabe mencionar que total de enfermeiros docentes destas disciplinas nas duas universidades totalizou vinte e sete, sendo que aceitaram participar da pesquisa apenas treze enfermeiros.

Foram utilizados dois instrumentos para coleta dos dados, sendo um questionário sociodemográfico, de formação e trajetória profissional e entrevista semiestruturada, tendo como base a questão norteadora: O que te motivou a se tornar docente? Fale sobre sua trajetória profissional.

O projeto de Pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté (parecer nº 363/12). Após o aceite das universidades para realização do estudo, foi iniciada a coleta de dados, com abordagem dos docentes que se encontravam na sala dos professores ou de reunião e perguntava se poderia contribuir com a pesquisa. Nos casos afirmativos, o pesquisador e o sujeito se reuniram em um local restrito para iniciar a entrevista, gravada em mídia digital, posteriormente foi transcrita e após, os arquivos foram deletados. A coleta de dados ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2012.

Os dados do questionário foram tabulados manualmente e apresentados em números absolutos e percentuais. Com relação às entrevistas, foram submetidas ao Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), metodologia sistematizada por Lefèvre e Lefèvre no final da década de 1990, que teve como pretensão desde sua construção respeitar a dupla condição qualitativa e quantitativa da expressão do pensamento ou da opinião coletiva, sendo a dimensão qualitativa o discurso e a dimensão quantitativa a frequência de compartilhamento de discursos entre os indivíduos (GONDIM et al., 2009).

O DSC é um recurso metodológico que possibilita o resgate de discursos coletivos de forma qualitativa. Possui como base teórica de sustentação a teoria das RS, permitindo acesso direto e indireto a

estas, sendo estes discursos considerados partes das representações, crenças, valores e opiniões a respeito de um tema específico (LEFÉVRE et al., 2010). O DSC respeita o comum e o diferente reunindo num único discurso conteúdos de mesmo sentido, e por ser redigido na primeira pessoa do singular, procura produzir um efeito de “coletividade falando”, favorecendo assim, a compreensão do que os sujeitos pensam sobre determinado assunto. Dessa forma, revela, de maneira nítida, sua capacidade de comunicação e de impacto nos receptores, ou seja, revela as RS de um determinado grupo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O grupo de enfermeiras docentes participantes deste estudo foi composto em sua totalidade pelo sexo feminino. A predominância feminina na enfermagem está diretamente relacionada à própria história da profissão. Ao longo da história da humanidade, as práticas de cuidar, de modo geral, estiveram ligadas ao universo feminino, e se afirmaram como tal devido a representação no imaginário social de que a mulher era um ser dotado de qualidades “naturais” para o desempenho dessas atividades (WALDOW, 2006). Atualmente, observa-se que também existe o interesse do sexo masculino em seguir carreira na área da enfermagem, porém esse número ainda é pequeno em relação ao sexo feminino. Na graduação a pesquisadora recorda que durante todo o curso só teve dois professores enfermeiros, o que se assemelha com os resultados encontrados em outros estudos (NUNES, 2011; TERRA et al., 2011), nos quais houve o predomínio do sexo feminino entre os docentes da graduação em enfermagem.

A faixa etária predominante no grupo foi entre 41 a 50 anos correspondendo a cinco docentes, e onze das participantes se declararam casadas. O predomínio das participantes nesta faixa etária e, a maioria casada permite inferir que os indivíduos, nessa fase da vida, apresentam uma relativa estabilidade não apenas na área pessoal como profissional e financeira.

Foi o que se observou em relação à renda salarial destas docentes que informaram renda mensal entre R\$ 2.000,00 a 4.000,00, totalizando sete delas. Resultado semelhante foi encontrado no estudo sobre o perfil dos docentes de cursos de graduação em enfermagem de universidades públicas e privadas (TERRA et al. 2011).

Em relação ao ano de graduação constatou-se que a maioria, seis delas concluíram a graduação entre 21 e 30 anos, e quanto à experiência como docente no Ensino Superior foi evidenciado que seis delas trabalhavam entre 11 a 20 anos nesta área. Todas afirmaram que possuíam experiência na prática assistencial de enfermagem em diversas áreas, dentre as mais citadas: saúde materno-infantil, saúde pública e saúde do adulto. Com base nesses dados, pode-se inferir que é um grupo que possuía relativa experiência e maturidade profissional.

Em relação à instituição formadora a maioria (onze) concluiu a graduação em instituições privadas. Provavelmente, isso se deve ao contexto regional, pois na região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista não há nenhuma universidade pública de Enfermagem.

Todas as participantes deste estudo quando interrogadas sobre sua formação continuada, informaram que cursaram pós-graduação *latu sensu*, sendo que oito concluíram pós-graduação *stricto sensu* nível mestrado, e apenas duas haviam concluído o doutorado na época da entrevista. Ficou evidente que as participantes deste estudo se preocupavam com o aprimoramento contínuo, o que além de ser um ponto positivo que contribui para seu crescimento na carreira acadêmica dentro da universidade, também pode contribuir para melhorar seus rendimentos financeiros e o reconhecimento profissional. Por outro lado, tal postura também é fundamental para elevar a qualidade do ensino nessas universidades, formando assim, enfermeiros capazes de intervir efetivamente na realidade em que se encontram, priorizando um cuidado integral e seguro ao indivíduo e à comunidade.

Quanto ao emprego, nove participantes apontaram à docência como sua única fonte de renda, sendo que seis delas trabalhavam no regime de 40 horas semanais na universidade. Com isso, infere-se que

estes docentes tinham maior disponibilidade para se dedicar ao preparo de suas aulas, já que não possuíam outro emprego.

Quando questionadas sobre a formação específica para docência e/ou licenciatura, oito delas afirmaram que possuíam alguma formação, seja em cursos de especialização ao de mestrado, não necessariamente voltados à área da educação.

É importante destacar que para se tornar docente, o bacharel em Enfermagem necessita construir competências que não são inatas, e essa construção deve estar fundamentada na reflexão crítica sobre sua prática profissional, bem como sobre o contexto histórico, social, político e cultural em que se processa. Tradicionalmente, o saber pedagógico não é pré-requisito para o ingresso na docência superior, e em consequência disso, os professores bacharéis, em sua grande maioria, exercem as atividades próprias da docência mesmo sem ter nenhum preparo específico para essa nova função. Assim, a ideia de que “quem sabe fazer, sabe ensinar” predomina na contratação dos professores de nível superior (ROSEMBERG, 2002).

Estudos (BOLZAN et al., 2006; VALSECCHI, 2004) comprovam que existe quantidade expressiva de professores no ensino superior, que exercem a docência sem a devida formação didático-pedagógica. E a grande maioria desses profissionais iniciou suas atividades docentes de forma abrupta e devido à falta de experiência nesta área aprenderam a preparar suas aulas utilizando como referência o modelo dos professores que tiveram ao longo de suas trajetórias como discentes. Nesse sentido, a formação pedagógica se torna um espaço fundamental para a formação e apropriação da condição docente (PIMENTA et al., 2010).

DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO

As entrevistas foram analisadas e assim, foi possível identificar as ICs da questão norteadora, conforme apresentado nos DSC.

QUESTÃO NORTEADORA: O QUE TE MOTIVOU A SE TORNAR DOCENTE? FALE SOBRE SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.

Foi então elaborado o DSC a partir da análise das entrevistas, de acordo com a **IC 1 - O enfermeiro é um educador**

Para elaboração do **DSC** participaram todas as docentes de enfermagem (P01; P02; P03; P04; P05; P06; P07; P08; P09; P10; P11; P12; P13).

Eu acho que o enfermeiro é um profissional que pode atuar em várias áreas. E ensinar, compartilhar, orientar, está na raiz da enfermagem. Realmente, você sabe que enfermeiro já é um educador, porque ele pega as três áreas: a educação, o cuidado e a assistência como um todo. E eu sou uma pessoa que sempre acreditei na educação, e sempre aprendi que o enfermeiro é antes de tudo um educador. Eu sempre fui muito falante, sempre gostei muito de conversar e de fazer teatro, sempre fui uma pessoa muito fácil de lidar com as pessoas, então achava interessante dar aula porque assim poderia transmitir, compartilhar, somar, pois não conseguia conter meu conhecimento e guardar pra mim, eu queria compartilhar. E assim, a experiência de dar aula na graduação surgiu por meio de um convite de uma professora. Na docência eu consegui associar a minha necessidade de cuidar junto com a minha necessidade de ensinar a cuidar e daí me descobri professora. Percebi que esse ramo da docência era bem o meu perfil, porque eu sentia que a docência é um cuidado, mas um cuidado com o aluno, e resolvi ir pra essa área, justamente, pra poder passar esse conhecimento para os alunos, para dividir isso e poder atuar na formação de maneira mais ampla. Mas o que é mais interessante é que eu só continuo dando aula porque eu consigo ir pra prática, porque não me considero uma professora que só deve ficar na teoria, porque se não tiver a prática pra me complementar acho que fica vazio. Além disso, a docência é interessante, porque te mantém sempre estudando, sempre atualizada, você realiza trabalhos, está sempre pesquisando, você consegue colocar em prática algumas coisas que só vê lá na teoria, você traz pra prática e incita os alunos a buscarem. Amo a docência e acho que é uma área onde a gente pode fazer a diferença, acredito muito que a gente pode modificar estatísticas e esse modelo de assistência. E o que me move é essa paixão, porque realmente quando eu tô na sala de aula, quando eu vou pra campo de estágio percebo que é com isso que

gosto de trabalhar. Então, acho que o que me levou... é que eu possa multiplicar isso, poder mostrar o modelo ideal dentro da sala de aula. E quando você ama o que faz, o gostoso é multiplicar isso! Eu me realizo na sala de aula, eu vibro! (risos) Toda vez que eu preparo uma aula eu vibro, eu gosto muito!

Na riqueza dos detalhes deste discurso observaram-se a semelhança e a interligação dos motivos que as levaram a se tornar docentes da graduação em enfermagem, além de evidenciar que compartilhavam da RS de que “o enfermeiro é antes de tudo um educador”, pois acreditam que “ensinar, compartilhar e orientar está na raiz da enfermagem”.

A enfermagem é profissão que desde o seu princípio esteve ligada às questões de orientação aos indivíduos e familiares, tanto no aspecto curativo quanto na promoção da saúde e prevenção de agravos. Já em relação à equipe de enfermagem, a educação continuada é utilizada como instrumento de aperfeiçoamento das práticas de enfermagem, de acordo com as necessidades levantadas em seu cotidiano de trabalho. Portanto, educar também é uma das funções do enfermeiro.

De acordo com o estudo (PADILHA, 1991), o enfermeiro é um educador em qualquer campo de atuação, seja no ensino ou na assistência, sendo este processo de trabalho tão importante quanto o de pesquisa ou o administrativo.

Por considerarem o enfermeiro um educador, as participantes acreditavam que possuíam aptidões pessoais que, certamente, contribuíram para a escolha de se tornar docente, como: “sempre fui muito falante [...] sempre fui uma pessoa muito fácil de lidar com as pessoas [...] não conseguia conter meu conhecimento” e assim, expressaram o desejo de querer compartilhar e transmitir o conhecimento que dominavam.

Essa RS de que o enfermeiro é um educador contribui para que o início de suas atividades docentes na graduação aconteça sem o devido preparo pedagógico, tendo como referência apenas suas experiências acadêmicas e profissionais, como foi o caso da maioria das participantes. Nesse sentido, a formação das RS se dá quando as pessoas discutem e argumentam entre si o seu cotidiano, seus mitos, sua herança his-

tórica e cultural em relação à realidade na qual estão inseridos (GUARESCHI et al., 2012).

Por isso, faz-se necessário dissertar sobre o processo de formação acadêmica do enfermeiro ao longo da história do ensino de enfermagem, investigando a preparação durante a graduação para atividades de ensino, pois a maioria das participantes deste estudo se graduou anteriormente às principais transformações ocorridas no ensino superior de enfermagem, ou seja, sua formação retrata o período em que o ensino se pautava no modelo assistencialista/curativo.

A legislação sobre o ensino de enfermagem no Brasil desde a criação da Escola Anna Nery, mostra que os currículos para formação do enfermeiro em 1923, 1949, 1962 e 1972, desvelam a centralidade do ensino voltada à assistência hospitalar, isto é, a formação do enfermeiro priorizava o cuidado ao indivíduo, à doença e à cura (ITO et al., 2006).

A proposta de um novo currículo, só ocorreu em 1994 após exaustivas discussões organizadas pela ABEn com a participação das escolas, instituições de saúde e entidades de classe, que aprovaram a Portaria 1721/94, que previa a formação do enfermeiro em quatro áreas, a saber: assistencial, gerencial, ensino e pesquisa. E as mudanças continuaram, em 1996 foi aprovada a nova LDB/96 que promoveu inovações e mudanças na educação nacional com a proposta de reestruturação dos cursos de graduação, suprimindo os currículos mínimos e adotando as diretrizes curriculares específicas para cada curso.

Ainda convém destacar que a LDB/96 foi a base para as transformações no ensino superior, pois foi por meio dessas discussões que se propôs a formação de profissionais críticos e reflexivos, dinâmicos e ativos diante das necessidades e tendências do mercado de trabalho, de forma que os egressos *aprendam a aprender*, a assumir os direitos de liberdade e cidadania compreendendo a realidade que convivem, bem como as necessidades de desenvolvimento do país (FRANQUEIRO, 2002).

Para atender às exigências da nova LDB, surgiram as DCENF que em seu Art. 6º se referem aos conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem, ressaltando que estes “devem estar rela-

cionados com o processo saúde-doença do cidadão, família e comunidade, integrada à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem” (BRASIL, 2001, p. 4). Dentre os conteúdos exigidos, convém destacar o item sobre o Ensino de Enfermagem que destaca a relevância da capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem (BRASIL et al., 1996).

O preparo pedagógico inicial que passa a ser exigido durante a graduação tende a contribuir para a maior assertividade do enfermeiro nas atividades de educação em saúde e/ou na formação de novos profissionais. Cabe ressaltar, que esta é apenas uma abordagem inicial que exige uma formação contínua, principalmente, para aqueles que desejam seguir carreira na área docente (BRASIL, 2001).

Sendo assim, pode-se concluir que a preocupação com a formação pedagógica do enfermeiro na graduação é muito recente, ou seja, no imaginário social é consenso que mesmo sem o preparo inicial para exercer a docência, o enfermeiro já é considerado um educador inato, essa RS pode ser uma justificativa para aqueles que iniciam as atividades docentes sem o devido preparo e tampouco despertam interesse em se especializar na área educacional. Devido a isso, até recentemente, era exigido do candidato a professor universitário apenas o bacharelado e a experiência profissional, e no ensino técnico tal experiência não era sequer necessária. Assim, os professores atuavam na sala de aula embasados por modelos de mestres construídos ao longo de sua formação acadêmica ou por uma tendência natural (RODRIGUES et al., 2008).

Com isso há maior probabilidade deste docente conduzir o ensino de enfermagem nos moldes tradicionais, denominado por Freire (2001) de “educação bancária”, na qual o professor é o detentor do conhecimento, aquele que transmite, e o aluno é o receptor de conteúdos. E como a maioria dos docentes de enfermagem na atualidade se graduou previamente à aprovação da LDB/96 e das DCENF/2001, há uma suposição de que no ensino de enfermagem, de um modo geral, ainda predomine esse modelo.

O docente só promoverá mudanças necessárias em sua didática a partir do momento em que se desvincular de suas crenças de que o ensino deve ser transmitido e que deve-se evitar o erro (TRIVELATO, 1993).

A formação, o desempenho e o desenvolvimento profissional do professor constituem objeto de análise e estudo a partir do movimento de transformação do ensino superior no Brasil. Nesse cenário, a formação e capacitação do professor são apontadas como um dos principais fatores que podem levar à melhoria da qualidade do ensino nos cursos de graduação (RODRIGUES et al., 2008).

Refletir a respeito da formação pedagógica do enfermeiro docente 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 ensino, aprendizagem e assistência, bem como de serem discutidas as especificidades dos cenários do processo ensino-aprendizagem e seus atores: professor, aluno, pacientes, profissionais de saúde e comunidade (BATISTA, 2005).

Perante as transformações ocorridas no ensino de enfermagem, influenciadas pelo contexto social-econômico-político da sociedade globalizada e multiculturalista, passa-se a requerer do docente dessa área um conhecimento polivalente, para que possa promover as mudanças necessárias ao perfil profissional exigido pelas DCENF/2001.

Esse contexto pressupõe a necessidade de se estabelecer estratégias que permitam inserir o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem e o professor como o orientador e mediador, por meio do uso de metodologias ativas que articulem a teoria à prática, de modo que a formação seja centrada em realidades concretas, numa contínua aproximação do mundo do ensino com o mundo do trabalho (FERNANDES, 2005).

As DCENF também preveem a importância da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, sendo considerada como um princípio pedagógico para o desenvolvimento da capacidade de produzir

conhecimento próprio, assegurando uma assistência de qualidade e cientificamente respaldada (FERNANDES, 2005).

Outro aspecto é a diversificação dos cenários de aprendizagem que está relacionada com a participação dos alunos nos reais problemas da sociedade que possibilitem apreender os múltiplos determinantes das condições de vida e de saúde de determinada população. Além disso, as DCENF trazem em seu bojo a flexibilidade na organização do currículo e a importância da interdisciplinaridade no ensino e na prática profissional (FERNANDES, 2005).

Contudo, são evidentes as transformações no ensino superior de Enfermagem, porém o processo de formação do enfermeiro docente ainda carece de normas legais que exijam a capacitação para exercer as atividades de ensino, isto é, a “formação de formadores” (BRASIL et al., 1996).

Ao representar a docência como um cuidado com o aluno, as participantes resgataram a própria história do cuidar em enfermagem, objetivando que a docência também é uma forma de cuidar. Sendo assim, “[...] a atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que nos permite tornar familiar e presente em nosso universo interior um objeto que está distante e, de certo modo, ausente [...]” (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p.24).

As docentes também mencionaram que só continuaram na docência porque conseguiram conciliar a teoria com a prática profissional, ou seja, as atividades práticas e os estágios em hospitais e demais serviços de saúde eram considerados relevantes para este grupo, que embora não trabalhasse diretamente na prática assistencial tinha a oportunidade de não se afastar totalmente da assistência por estar acompanhando os alunos no campo de estágio.

Cabe ressaltar que no ensino de enfermagem o conteúdo prático é um diferencial em relação aos currículos das demais profissões da área da saúde. Os professores acompanham os alunos nos diversos campos de estágio, atentando-se para o desenvolvimento das habilidades e competências para a prática profissional.

Essa inter-relação da teoria com a prática é imprescindível na enfermagem, justamente por ser uma área de ensino notadamente voltada para a assistência de indivíduos, famílias, grupos e coletividades, exigindo que a formação tenha a vivência prática, que proporcione aos estudantes o contato direto com a assistência (LEONELLO, 2012).

Essa relação, por sua vez, é assegurada pelas DCENF/2001, conforme exposto no Art.7º:

Na formação do Enfermeiro, além dos conteúdos teóricos e práticos desenvolvidos ao longo de sua formação, ficam os cursos obrigados a incluir no currículo o estágio supervisionado em hospitais gerais e especializados, ambulatorios, rede básica de serviços de saúde e comunidades nos dois últimos semestres do Curso de Graduação em Enfermagem (BRASIL, 2001, p. 4).

Assim, essa articulação entre a teoria e prática pressupõe ações pedagógicas que transponham o usual, indicando “a necessidade da inserção do aluno em realidades concretas, fazendo com que a formação seja centrada na prática, numa contínua aproximação do mundo do ensino com o mundo do trabalho”, isto é, nos vários espaços de trabalho da enfermagem como: serviços da rede básica de saúde, homecare, hospitais, laboratórios, escolas, creches, entre outros (FERNANDES, 2005, p. 446).

Outro ponto que foi destacado pelas participantes é que a docência estimula a continuar sempre estudando e pesquisando, sendo considerada também como uma das estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, a pesquisa deve fazer parte do cotidiano do enfermeiro professor tanto no preparo de suas aulas, quanto no contexto das atividades desenvolvidas na sala de aula, nos projetos de extensão e de pesquisa propriamente dita.

Segundo Freire (FREIRE, 2001), o docente deve refletir sobre seu inerente papel como pesquisador, pois o investimento na pesquisa aliada à prática reflexiva é algo que está posto na natureza do ser professor, sendo considerado que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e que o fazer da prática está permeado “[...] pelo pensar e pensar o que fazer” (FREIRE, 1996, p.30).

Nesse sentido, o docente deve buscar a formação continuada, que por sua vez, refere-se a uma formação em exercício, posterior a uma formação inicial, promovida por programas dentro e fora das instituições de ensino, considerando diversas possibilidades, presenciais ou à distância (BRASIL, 1999).

A formação continuada é algo que ocorre após uma formação inicial para melhorar as qualificações pessoais, sendo também:

[...] toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, [...], incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino (NASCIMENTO, 2003, p.70).

Assim, a formação continuada foi ganhando espaço no meio educacional a partir das ideias de que o professor é um sujeito inacabado, isto é, um profissional em contínuo processo de mudança e transformação. E assim, pensar na sua formação é também ressaltar a sua história, seus fins e seus objetivos da época e aqueles que se pretende formar (SILVA, 2011).

Logo, pode-se concluir que neste DSC a motivação para se tornar docente está ancorada na crença de que o enfermeiro é um educador inato e que a docência também é um cuidado. Além disso, consideraram como motivadores à docência: habilidade pessoal para se comunicar e a facilidade de interação interpessoal; a possibilidade de atuar de forma mais ampla na transformação da realidade em que convive; a possibilidade de atuar no ensino, mas ao mesmo tempo atuar na prática profissional, considerando os momentos de estágios com os alunos; interesse em dar continuidade à sua formação profissional quando mencionaram que a docência os permite estar sempre estudando e pesquisando. E finalizaram seus discursos demonstrando a satisfação com a realização profissional: *“Amo a docência e acho que é uma área onde a gente pode fazer a diferença[...]”* *“[...]o que move é essa paixão, porque realmente quando eu ‘tô na sala de aula, quando eu vou pra campo de estágio percebo que é com isso que eu gosto de trabalhar”.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No DSC foi possível resgatar as RS de que o enfermeiro é um educador inato e que a docência também é uma forma de cuidado, demonstrando que estas representações ancoraram-se, essencialmente, na história do cuidar em enfermagem. Além disso, mencionaram que as principais motivações para se tornarem docentes foram: as habilidades pessoais para se comunicar e a facilidade de interação interpessoal; a possibilidade de contribuir para transformação da realidade; a possibilidade de atuar no ensino, mas ao mesmo tempo atuar na prática profissional nos momentos de estágios com os alunos; o interesse em dar continuidade à sua formação profissional quando mencionaram que a docência permitia estar sempre estudando e pesquisando. Por fim, esses motivos contribuíram para que se sentissem realizadas profissionalmente.

Apesar da importância de compreender as RS que motivaram as participantes deste estudo a se tornarem docentes na graduação em enfermagem, é imprescindível ir além deste desvelamento para promover a reflexão do *ser docente* no redimensionamento da prática, articulada com a qualidade da formação do professor.

Sendo assim, se faz necessário repensar a formação do docente de enfermagem frente às inúmeras mudanças nos cursos de graduação para atender às exigências das DCENF, de modo que esta possa garantir a formação de enfermeiros críticos e reflexivos, responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, em que se dá parte do desenvolvimento humano, que persiste por toda vida, buscando incessantemente por seu crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. Revista Múltiplas Leituras, São Bernardo do Campo, SP, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>>. Acesso em 12 dez. 2017.

BATISTA, Nildo Alves. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 283-294. 2005. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r110.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2017

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar Isaia. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. Revista Educação, Porto Alegre, RS, v. 60, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://revista-seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/489/358>>. Acesso em 12 dez. 2017.

BRASIL, Virginia Visconde; ALENCAR, Celi Cristiane Pereira de.; MUCCI, Ivone. Refletindo sobre a formação e desempenho do docente de enfermagem. Revista Cogitare Enfermagem, Curitiba, PR, v. 1, n. 2, p. 81-85, jul./dez. 1996. Disponível em: < <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/cogitare/article/view/8763/6078>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para a formação de professores. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº. 3, de 07 de novembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 9 de nov. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

FERNANDES, Josicelia Dumêt et al. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, SP, v. 35, n. 4, p. 443-449. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v39n4/10.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

FRANQUEIRO, Nicézia Vilela. Junqueira. Formação gerontológica em um curso de graduação em enfermagem – análise curricular mediante as novas diretrizes da educação. 2002. 145f. Dissertação. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, Ribeirão Preto, SP, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 24 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 2001.

GEOVANINI, Telma. et.al. História da Enfermagem: Versões e Interpretações, Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; FISCHER, Tânia. O discurso, a análise de discursos e a metodologia do discurso do sujeito coletivo na gestão intercultural. *Cadernos Gestão Social*, Salvador, BA, v.2, n.1, p.09-26, set./dez. 2009. Disponível em: < <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewiLsd-RzoTYAhVDEpAKHYL3AdlQF-ggnMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.periodicos.adm.ufba.br%2Findex.php%2FCgs%2Farticle%2Fdownload%2F75%2F45&usg=AOvVaw1BcH0Ds3EcArFZ-rQZ4sqn> > . Acesso em: 12 dez. 2017.

GUARESCHI, Pedro Arcides; JOVCHELOVITCH. Sandra (Orgs.) *Textos em Representações Sociais*. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ITO, Elaine Emi. et al. O ensino de enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. *Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo, Escola de Enfermagem da USP*, v.40, n. 4, p. 570-575. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reusp/v40n4/v40n4a16.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

LEFEVRE, Fernando.; LEFEVRE, Ana Maria. *Pesquisa em representação social: um enfoque qualitativo*. Brasília: Liber Livro, 2010.

LEONELLO, Valéria Marli. *Processo de trabalho docente no ensino superior de enfermagem: possibilidades e desafios em diferentes contextos institucionais*. 2012. 164f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7141/tde-08102012-114214/pt-br.php> >. Acesso em: 12 dez. 2017.

LIRA, Nazareth Freire; BOMFIM, Maria Eliza S. *História da Enfermagem e Legislação*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1989.

NASCIMENTO, Maria. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: *Magistério: construção cotidiana*. CANDAU, V. M. 5a ed. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 69- 90.

NASH, Rosalind. *Um esboço da vida de Florence Nightingale*. Rio de Janeiro: EEA/UFRRJ, 1980.

NUNES, Zigmor Borges. *Ensino Superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica*. 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educa-

ção em Saúde) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132/tde-30112011-092334/pt-br.php>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

OROSCO, Simone Shirasaki. *A percepção dos docentes de ensino médio de enfermagem sobre a construção do ser professor*. 2010. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2010. Disponível em: < <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/785> >. Acesso em: 12 dez. 2017.

PADILHA, Maria Itayra C. de S. *A prática da educação em serviço na instituição privada*. Enfoque, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 55-58, 1991.

PEREIRA, Adriana Lenho de Figueiredo. *As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde*. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.19, n.5, p. 1527-1534, set./out. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v19n5/17825.pdf>>. Acesso em: 12 de dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Docência no Ensino Superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, Malvina Thaís Pacheco; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. *Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor*. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 61, n. 4, p. 435-440, jul./ago. 2008. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n4/06.pdf> >. Acesso em: 12 dez. 2017.

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmiento. *O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte*. Niterói, RJ: Walk, 2002.

SILVA, Janaina Conceição Martins. *Formação continuada dos professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva*. *Revista Ibero-americana de Educação*, v. 3, n. 55. p.1-11. 2011. Disponível em: < <http://www.rioei.org/expe/3882Martins.pdf> >. Acesso em: 12 dez 2017.

SILVA, Mary Gomes et al. *Processo de formação da (o) enfermeira (o) na contemporaneidade: desafios e perspectivas*. *Revista Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 176-184, jan./mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v19n1/v19n1a21.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

TERRA, Fabio Souza; SECCO, Iara Aparecida de Oliveira; ROBAZZI, Maria Lucia do Carmo Cruz. Perfil dos Docentes de Cursos de Graduação em Enfermagem de Universidades Públicas e Privadas. Revista de Enfermagem UERJ, Rio de Janeiro, RJ, v. 19, n. 1, p. 26-33, jan./mar. 2011. Disponível em: < <http://www.facenf.uerj.br/v19n1/v19n1a05.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2017.

TRIVELATO, Silvia Luzia Frateschi. Ciência, tecnologia e sociedade – mudanças curriculares e formação de professores. 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1993.

VALSECCHI, Elisabeth Amâncio de Souza da Silva. O desenvolvimento da disciplina de Fundamentos de Enfermagem nas escolas públicas do Estado do Paraná. 2004. 196f. Tese (doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

WALDOW, Vera Regina. Cuidar: expressão humanizadora da enfermagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.