



O SER PROFESSOR E O SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DE ENFERMEIROS QUE LECIONAM NO ENSINO SUPERIOR

*BEING PROFESSOR AND HIS/HER PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE
PERSPECTIVE OF NURSERS WHO TEACH IN HIGHER EDUCATION*

Elane da Silva Barbosa
Maria Nahir Batista Ferreira
Silvia Maria Nóbrega-Therrien
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Resumo

O objetivo deste artigo foi refletir sobre as concepções do enfermeiro que ministra aulas no Ensino Superior acerca da identidade docente e da Formação Continuada para o seu Desenvolvimento Profissional. Trata-se de estudo qualitativo, que tem, como cenário, uma instituição de Ensino Superior, no interior do Ceará. Participaram, através de um questionário, seis enfermeiros que lecionam no curso de Enfermagem. Há diversos motivos que levam o enfermeiro a ingressar na docência. Alguns ainda não reconhecem a relevância dos saberes pedagógicos para a sua prática docente. Em relação à formação continuada e ao desenvolvimento profissional docente, existem diferentes perspectivas. Há, portanto, a necessidade de que a reflexão sobre a docência em Enfermagem seja mais enfocada a fim de contribuir com a prática do enfermeiro que leciona.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente. Formação continuada. Enfermagem.

Abstract

The purpose of this article was to reflect on the conceptions of the nurse who teaches classes in higher education has on the teaching identity and Continuing Education for his/her professional development. It is a qualitative study, which has as a scenario an institution of higher education in the state of Ceará. Six nurses who teach in the nursing program took part of this research by answering a questionnaire. There are several reasons which cause nurses to begin to teach. Some of these individuals still do not recognize the importance of pedagogical knowledge to their teaching practice. With regard to continuing education and professional development of teachers, there are different perspectives. Therefore, it is necessary that the reflection on teaching in Nursing undergraduate courses can be more focused in order to contribute to the practice of the nurse who teaches.

Keywords: Teachers' professional development. Continuing education. Nursing.



Introdução

A discussão sobre os múltiplos sentidos e significados de *ser professor* perpassa por preocupações sobre as práticas docentes no Ensino Superior, as formas de admissão em Instituições de Ensino Superior (IES) e a formação continuada desenvolvida nessas IES, bem como acerca do conhecimento sobre as relações que bacharéis estabelecem entre sua formação e sua ação como docente, considerando que a docência requer saberes específicos.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2005, p.37) explicam que:

Na maioria das instituições de Ensino Superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.

Assim, o estabelecimento de relações entre bacharelado e docência pode ser compreendido como um exercício capaz de auxiliar a compreensão da própria atuação do bacharel como professor. Há de se considerar que cada vez mais se faz necessário, por meio da formação continuada, contribuir para que os docentes que não tiveram uma formação inicial na licenciatura pensem sobre a profissão de professor, considerando seus valores, crenças, concepções e os sentidos que eles atribuem a esse fazer dentro de um contexto social.

Vale ressaltar que o entendimento sobre significados e sentido e como se dão no trabalho docente apoia-se no pensamento de Gohn (2005), a qual aponta que sentido é direção, orientação, rumo, destino que conduz os desdobramentos. Porém, antes de produzir desdobramentos, passa por um processo subjetivo, à medida que desvela o significado das coisas e situações com que se defronta. Significado é como algo que se



define para os sujeitos em ações coletivas, assim os significados são aprendidos, apreendidos e socializados.

É preciso entender também a formação continuada como aquela ação que parte do próprio exercício profissional. Deve ser planejada a partir das necessidades e demandas de aprendizados dos professores. Pressupõe que o docente possa ir assumindo sua identidade, sendo sujeito da formação, e não simplesmente objeto dela. Pode ainda combater o individualismo, já que uma formação coletiva pressupõe uma atitude de diálogo, reflexão e metodologia construída colaborativamente (IMBÉRNON, 2010).

Comumente, o critério de seleção para os professores bacharéis adentrarem em sala de aula é a comprovação da competência técnico-científica, em detrimento da constatação formal da competência didático-pedagógica. Consoante Rosemberg (2002), essa situação tem gerado dificuldades em torno do processo ensino-aprendizagem, visto que os professores se mostram sem os saberes docentes necessários para mediar o processo de construção de conhecimento.

Na acepção de Abreu e Masetto (1982, p.1):

O desempenho do docente do ensino superior é comum existir uma lacuna: o professor se caracteriza como um especialista no seu campo de conhecimentos; este é, inclusive, o critério para sua seleção e contratação; porém, não necessariamente este professor domina a área pedagógica, de um ponto de vista mais amplo, mais filosófico, nem de um ponto de vista mais imediato, tecnológico.

Essa realidade mostra-se perceptível em diversas áreas. Não seria diferente na Enfermagem. Muitos profissionais ingressam na docência e, somente quando estão em sala de aula, identificam a necessidade de se apropriar dos saberes docentes (CARRASCO, 2009; PINTO; PEPE, 2007; SEBOLD; CARRARO, 2013). Sendo assim, acaba-se apregoando a crença de que um profissional bem-sucedido na profissão necessariamente saberá ensinar, não sendo exigida a formação na área pedagógica; desconsiderando, pois, que ensinar necessita de conhecimentos específicos.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



No entanto, ainda que incipientemente, vêm aumentando as reflexões acerca da relevância da formação pedagógica do enfermeiro para a docência (FERREIRA JÚNIOR, 2008; PINTO; PEPE, 2007; RODRIGUES; MANTOVANI, 2007; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2008). Existe, pois, a necessidade de o enfermeiro, em sala de aula, reconhecer-se enquanto docente. É importante identificar que, como professor, desempenha a tarefa de formar outras pessoas. Isso não significa que vai negar sua condição de enfermeiro, pelo contrário, implica reconhecer que essa identidade pode conduzi-lo a observar características singulares para o seu desenvolvimento profissional docente na Enfermagem. Até porque a sua formação inicial como enfermeiro, suas experiências como profissional de saúde, a forma como o serviço em saúde encontra-se estruturado trazem influências para a prática docente. Por isso, vários pesquisadores propõem a junção de duas palavras: enfermeiro e professor, numa única expressão, originando, portanto, os termos: professor-enfermeiro; docente-enfermeiro; enfermeiro-professor, para enfocar essa realidade (BACKES ET AL., 2010; CARRASCO, 2009; FURLANETTO; ARRUDA, 2012; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006).

É importante também esclarecer que o desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como um “conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional” (IMBERNON, 2004, p.14). Entre esses fatores, há a necessidade de melhorias na formação profissional, nos níveis de participação, no clima de trabalho, na melhoria salarial e na legislação trabalhista, dentre outros que apresentem um papel decisivo para esse desenvolvimento. Dessa forma, o desenvolvimento profissional do professor pode ser entendido ainda como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, as crenças e conhecimentos profissionais, objetivando a qualidade docente da pesquisa e da gestão (IMBERNON, 2004).



Sob essa perspectiva, a docência universitária pode ser caracterizada como uma atividade complexa e determinada por diversos fatores, sejam eles internos como desejos, intenções, perspectivas, ou mesmo no nível externo, no qual se fazem presentes os discursos institucionais, os ideais sociais, políticos e econômicos nos âmbitos mundial, nacional, regional e local (BERGER; LUCKMANN, 1985).

Desse modo, este artigo objetiva refletir sobre as concepções do enfermeiro que ministra aulas no Ensino Superior, acerca da identidade docente e a Formação Continuada para o seu Desenvolvimento Profissional.

Metodologia

Este estudo se ancora em uma abordagem qualitativa que pode ser compreendida como a tentativa de interpretar a realidade que está sendo estudada, para tanto, são valorizadas as opiniões, as percepções, a subjetividade dos participantes (BAUER; GASKELL, 2002). Nessa perspectiva, o estudo se propõe a analisar as impressões e as concepções dos professores-enfermeiros acerca do ser professor e do seu desenvolvimento profissional.

Configura-se como uma investigação do tipo descritiva e exploratória (BAUER; GASKELL, 2002), haja vista que se propõe a descrever de forma detalhada os dados coletados e trabalhar com uma temática ainda pouco enfocada e, com o propósito de ampliar o conhecimento acerca do significado do ser professor e do desenvolvimento profissional docente para o enfermeiro que leciona no Ensino Superior.

Tem-se, enquanto cenário de pesquisa, uma Instituição de IES privada, localizada numa cidade no interior do estado do Ceará. A referida instituição tem 16 anos de existência, contando com cursos em nível de Graduação e Pós-Graduação nas áreas de Educação, Gestão e Saúde. Dentre os treze cursos de Graduação ofertados, esta pesquisa diz respeito ao Curso de Enfermagem, o qual tem oito anos de existência, contando com

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



um corpo docente de vinte e seis professores, sendo onze mestres e cinco doutores, os quais possuem formações iniciais em campos variados como os da Biologia, Enfermagem, Medicina Veterinária, Agronomia, Ciências Sociais, Psicologia, Pedagogia, Farmácia e Nutrição. Destaca-se que essa IES foi escolhida por sua característica de faculdade particular no interior do Ceará, o que possibilita um contexto pertinente para perceber e refletir sobre a atuação do professor-enfermeiro

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Enfermagem propõem a formação de um enfermeiro humanista, com atuação generalista, crítica e reflexiva, capaz de reconhecer e intervir na realidade na qual se insere, visando à promoção da saúde do ser humano (BRASIL, 2001). Com esse perfil proposto, percebe-se a diversidade de formações profissionais que lecionam no Curso de Enfermagem nessa instituição pesquisada. Entretanto, como a presente investigação se volta para o enfermeiro que leciona no Curso de Enfermagem, reportou-se para os treze docentes com essa formação. Desse quantitativo, duas foram excluídas: uma por se encontrar em licença médica, o que inviabilizou o contato para convidá-la a participar da investigação e outra por se tratar de uma das autoras deste artigo. Sendo assim, foram convidados onze docentes-enfermeiros a participarem da pesquisa.

Enquanto estratégia para a construção da coleta de dados foi utilizado um questionário aberto, constituído de uma breve explicação acerca da sua finalidade, de uma identificação do sujeito e, por fim, de dez perguntas abertas que versavam sobre como se deu o ingresso na docência, as percepções sobre o ser professor, a opinião sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional. Bastos (2009) argumenta que o questionário contribui com a coleta de dados acerca de uma temática, pois se estrutura de forma lógica e direta, permitindo uma comunicação eficiente entre os sujeitos envolvidos – pesquisador e participante. Além disso, torna-se mais confortável por permitir que o entrevistado o responda no momento em que julgar mais oportuno.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Nesse sentido, foi entregue pessoalmente a cada um dos onze professores-enfermeiros o questionário, esclarecendo o objetivo da pesquisa e ressaltando a importância da sua participação. Optou-se por essa técnica de coleta de dados, porque a maioria dos docentes-enfermeiros reside em outras cidades e/ou possuem outro vínculo empregatício. Só vão, portanto, à instituição para lecionar, fato que dificultaria, por exemplo, a utilização de outra estratégia de coleta.

A respeito da utilização do questionário, um dos seus limites é o retorno. Nem todos são entregues de volta ao pesquisador. Nesta investigação, foi possível vivenciar essa experiência. Dos onze questionários entregues, retornaram seis.

Para a análise dos dados, realizou-se a leitura das respostas concedidas pelos sujeitos, procurando-se aspectos em comuns e singularidades; deu-se, posteriormente, o diálogo com as respostas dos participantes e de autores teóricos, tais como Carrasco (2009), Imbernón (2010), Rodrigues e Mendes Sobrinho (2006), Pimenta e Anastasiou (2005), entre outros, que subsidiaram as compreensões conceituais trabalhadas neste estudo.

A fim de preservar a identidade dos participantes, resolveu-se atribuir pseudônimos a eles. Nesse caso, optou-se por trabalhar com personagens que foram protagonistas no cinema, representando professores. Sabe-se que a mídia influencia a representação que o professor constrói sobre si mesmo. Assim, além de valorizar a singularidade de cada participante, atribuindo-lhe o nome de um personagem, também se suscita reflexão sobre as imagens docentes que vêm sendo construídas nos filmes de longa-metragem. Além disso, os participantes desta investigação relembram os professores dos filmes, uma vez que, em suas falas, trazem a importância de pensar não apenas na formação profissional, mas na formação humana integral do sujeito. A seguir, os filmes são apresentados, contextualizando os personagens.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Em *Sociedade dos Poetas Mortos*, o professor John Keating ingressa para ensinar numa escola só para garotos de forma diferente, voltando-se não apenas para o ensino de Literatura, mas estimulando os alunos a pensarem na própria vida e a seguirem seus sonhos. A professora Katharine Watson, em *O sorriso de Monalisa*, é admitida num dos mais conceituados colégios do seu país, Inglaterra, para lecionar História da Arte. Não se acostumando com o conservadorismo no ensino e na própria sociedade, inspira suas alunas a romper com as regras impostas socialmente e a enfrentar os obstáculos em busca de objetivos.

No filme *Escritores da Liberdade*, a professora Gruwell, começa a lecionar num colégio de um bairro pobre, marcado pela violência. Para incentivar os alunos, a docente utiliza-se de estratégias diferenciadas de ensino e, aos poucos, eles vão se interessando pelos estudos, retomam a confiança em si mesmos e passam a lutar por seus sonhos. Em *Mentes perigosas*, a professora Louanne abandona a marinha pra ser professora de inglês. Na primeira experiência, depara-se com várias dificuldades: desestímulo dos alunos, contexto de miséria e violência. Passa a utilizar outros métodos de ensino, tais como: músicas e karatê, o que leva os alunos a despertarem o gosto pelo aprendizado.

A professora Catharina, protagonista de *Uma professora muito maluquinha*, retorna à sua cidade natal para lecionar numa escola primária. Logo, chama atenção de toda a cidade por ser uma professora bem próxima dos alunos, que utiliza estratégias metodológicas diferentes em sala de aula. Em *Uma adorável professora*, Linda Sinclair é uma docente de inglês, que vive numa pequena cidade. Sempre atenta aos seus alunos, preocupa-os em incentivá-los a seguir seus sonhos. Sua vida se transforma ao reencontrar um ex-aluno, Jason, que tem o desejo de se tornar um autor de peças de teatro, mas está prestes a abandonar esse sonho, pois ninguém o apoia. Para incentivar Jason, chega até a atuar na peça escrita por ele.



Sendo assim, são utilizados o nome desses personagens: *John Keating*, *Katharine Watson*, *Gruwell*, *Louanne*, *Catharina* e *Linda Sinclair*, como pseudônimos dos professores participantes do estudo.

Resultados e discussões

Contou-se com seis professores-enfermeiros de um total de onze identificados para a participação neste estudo. Cinco do sexo feminino e um do sexo masculino. Dos quais, quatro são mestres e dois especialistas. Dentre eles, uma professora-enfermeira teve formação inicial em Licenciatura em Enfermagem e outra, em nível de formação continuada, cursou pós-graduação *stricto sensu* na área da formação em saúde. Apenas uma dedica-se integralmente à docência. Os demais mantêm no mínimo outro vínculo na assistência ou na gestão em Enfermagem. A fim de sistematizar melhor esses dados, construiu-se o quadro a seguir.

Quadro 1: Perfil dos professores-enfermeiros entrevistados, com pseudônimo atribuído, formação inicial, cursos de pós-graduação e vínculos institucionais.

PSEUDÔNINO ATRIBUÍDO AO PROFESSOR-ENFERMEIRO	FORMAÇÃO INICIAL	PÓS-GRADUAÇÃO EM NÍVEL STRICTO SENSU	PÓS-GRADUAÇÃO EM NÍVEL LATO SENSU	VÍNCULO INSTITUCIONAL
Katharine Watson	Bacharelado em Enfermagem	Urgência e Emergência Saúde Pública	-	Secretaria Municipal de Saúde (Gestão) Faculdade particular (Docência)
		Saúde da Família Enfermagem do Trabalho Saúde da Mulher	Saúde Coletiva	Secretaria Municipal de Saúde (Gestão)

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Gruwell	Bacharelado em Enfermagem	Educação Profissional na área da Saúde: Enfermagem Vigilância Ambiental		Faculdade particular (Docência)
Louanne	Bacharelado em Enfermagem	Enfermagem em Neonatologia	Saúde Coletiva	Faculdades Particulares (Docência)
Catharina	Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem	Enfermagem Oncológica Enfermagem Clínica	Saúde e Sociedade	Faculdade particular (Docência) Secretaria Municipal de Saúde (Gestão)
John Keating	Bacharelado em Enfermagem	Saúde da Família Enfermagem do Trabalho Saúde Mental	-	Secretaria Municipal de Saúde (Gestão e Assistência) Faculdade particular (Docência)
Linda Sinclair	Bacharelado em Enfermagem	Enfermagem Cardiovascular	Saúde Coletiva	Universidade Pública e Faculdades Particulares (Docência)

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

A fim de apresentar de forma sistemática a análise dos dados, foram construídas três categorias: *O ser professor na perspectiva de enfermeiros*, a qual aborda como se deu o ingresso desses sujeitos na docência, como se deu/se dá sua formação docente e quais, na sua perspectiva, são os saberes necessários para o exercício docente; *O desafio da formação continuada*, que enfoca qual a concepção de formação continuada dos participantes desta pesquisa e de que modo acontece na vida deles; e, por fim, *O*



desenvolvimento profissional, que trata sobre a compreensão dos participantes sobre o seu desenvolvimento profissional e como se efetiva.

Categoria 1: O ser professor na perspectiva de enfermeiros

Constata-se que existem no grupo pesquisado diversos motivos para o enfermeiro ingressar na docência, entre eles: em decorrência das suas atividades profissionais, como estratégia para complementar salário, nova oportunidade de trabalho e incentivo para continuar estudando (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2008). Isso é perceptível nas seguintes falas:

Iniciei dando aula no curso técnico de segurança do trabalho. Depois de um ano fui convidada para dar aula na Faculdade (KATHARINE WATSON).

Comecei ministrando aulas em um Curso Técnico de Enfermagem, busquei me aprimorar cada vez mais até chegar a dar aula na faculdade após o Mestrado (GRUWELL).

Percebe-se, assim, que há, nesses depoimentos, uma sequência ao assumir a docência, que se inicia pelo ensino em cursos em nível médio para posteriormente passar a lecionar em faculdades. É como se essa experiência docente no nível técnico preparasse para o exercício docente no ensino superior.

Foi possível identificar ainda que a inserção na docência é vislumbrada enquanto um processo que vai se construindo desde a Graduação em Enfermagem, para o qual precisa se capacitar e estar preparado quando a oportunidade surgir:

Primeiramente, na graduação desenvolvia atividades de pesquisa e monitoria, em seguida, fiz os cursos de pós-graduação e participei de processos seletivos (LOUANNE).

Para ser professor, é preciso ter uma formação específica. Por outro lado, não se pode pensar que apenas a formação inicial garante a preparação para a docência. A



formação do professor deve, pois, ser concebida enquanto um processo que ocorre ao longo da sua trajetória profissional (PASSOS et al., 2012). Foi possível observar essa realidade, todos os entrevistados relatam que o *ser professor* é um aprendizado contínuo. John Keating e Katharine Watson, no início, começaram se espelhando em algum professor que tinham como “modelo” e, posteriormente, foram estudando para se capacitar.

Louanne apontou que, desde cedo, percebeu sua inclinação para a docência e, então, foi estudando para ter mais condições de lecionar. É relevante esse aspecto destacado, porque combate aquela ideia ainda amplamente difundida de que o verdadeiro professor já nasce preparado. Quando, na realidade, a docência constitui-se num contínuo capacitar-se (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2008).

Para Catharina: “Sempre menciono que a docência quem me escolheu, minha primeira oportunidade de trabalho foi no curso técnico...”

Situação similar é relatada por Linda Sinclair:

Após a graduação iniciei como preceptora do internato da Universidade Estadual Vale do Acaraú, professora de curso técnico de enfermagem, durante o mestrado em Saúde Coletiva passei dois meses como professora substituta na UNIFOR e nesse ano estou ministrando aula em nível superior.

Esses depoimentos corroboram o estudo de Ferreira Júnior (2008), segundo o qual enfermeiros começam a dar aula sem nunca ter atuado nos serviços de saúde, visto que é a primeira experiência de trabalho que surge.

Já que a docência requer saberes específicos, questiona-se aos enfermeiros que saberes alicerçavam sua prática profissional docente. Para Louanne, Gruwell e Linda Sinclair, os saberes científicos e práticos são necessários para lecionar. Já Katharine Watson e John Keating afirmaram que, para ser professor, é preciso dominar os conhecimentos relacionados à disciplina que ministra, bem como os saberes pedagógicos.



Essas opiniões podem ser refletidas à luz de Rodrigues e Mendes Sobrinho (2008), os quais afirmam a necessidade de o enfermeiro perceber que a docência é uma atividade complexa que requer não somente o conhecimento específico da disciplina ministrada, assim como os saberes pedagógicos inerentes ao ensinar.

Categoria 2: O desafio da formação continuada

O cenário da formação continuada de professores tem se mostrado um campo de muitas discussões, tendo em vista as ações formativas desenvolvidas e suas implicações na melhoria na qualidade do ensino. Surgem novas nomenclaturas, que demonstram mudanças e ampliam o campo conceitual e são expressas, por exemplo, nos termos: formação em serviço, formação continuada, educação permanente, formação contínua, provenientes de cada momento histórico, designando concepções e demonstrando ideologias, objetivos e linhas de ações nesse campo, de acordo com cada tempo.

Desse modo, configuram-se numa multiplicidade de significados que, como prática social, sinalizam diferentes formas de realizar determinadas ações de formação. Muitas vezes, indicam e abordam o já conhecido com roupagem nova. São, no entanto, as nomenclaturas que evidenciam a materialização das práticas formativas concebidas pelos sistemas de formação continuada de professores no Brasil.

Sob essa perspectiva, observou-se a diversidade de concepções dos participantes no tocante à formação continuada. “Entendo como um processo contínuo de aprendizagem” (*KATHARINE WATSON*).

Essa fala demonstra que a formação é contínua. Gruwell, por sua vez, destacou: “[trata-se] do desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, cada vez mais necessárias para o processo de ensino”.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Evidenciando que a formação continuada oferece as competências para ensinar. Essas percepções remetem a Tardif (2012, p.39), quando menciona que o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

A formação continuada é vista ainda como:

Estratégias que buscam atualizar constantemente profissionais e que os capacitam para proporcionar a população condições de vida mais saudáveis, tornando-os protagonistas de sua saúde (LOUANNE).

Essa resposta revela a concepção acerca do ensinar e aprender que está relacionado às suas experiências e à sua formação inicial e profissional na Enfermagem, o que exige que se pense sobre quem ensina e quem aprende no processo de formação.

Na concepção de Catharina:

a formação continuada é uma prática na qual o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores caracteriza-se como fundamental para o aperfeiçoamento das habilidades com o objetivo de obter as qualificações demandadas pelo mercado de trabalho em constante mutação.

Esse depoimento revela que a formação continuada se insere no contexto do desenvolvimento profissional, remetendo à ideia de que ela visa ao desenvolvimento e à produção do professor como pessoa e profissional (NÓVOA 1995).

Linda Sinclair entende que formação continuada é “capacitar o profissional na sua área de atuação com atualização e aprimoramento do conhecimento pela instituição de contratação”.

Essa resposta ressalta um aspecto bem pertinente: a responsabilidade da instituição de trabalho pela formação docente.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A formação continuada constitui-se em processos, com tempos diferenciados presentes no sistema de ensino. Essas iniciativas de formação “acompanham o tempo profissional dos sujeitos”, apresentando “formato e duração diferenciados” com origem tanto na iniciativa pessoal do indivíduo, por meio de programas institucionais, assumindo as universidades e escolas a responsabilidade por tais modalidades de formação (CUNHA, 2003, p.368).

Para John Keating, formação continuada é vista como “um processo necessário para compreender as novas tecnologias de ensino, permitindo a auto avaliação do docente”.

Esse depoimento faz pensar em como lidar com as Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs e transformá-las em conhecimento. Na acepção de Demo (2007, p. 11), o “professor é quem, estando mais adiantado no processo de aprendizagem e dispondo de conhecimentos e práticas sempre renovados sobre aprendizagem, é capaz de cuidar da aprendizagem na sociedade”. Desse modo, promovendo a gestão do conhecimento.

John Keating traz ainda em seu depoimento o aspecto da autoavaliação do docente, o que remete ao conceito de professor reflexivo, em que os estudos de Pimenta (2002) trazem à tona o pensar e o refletir, próprios do ser humano, e que evidenciam a contribuição da reflexão no exercício da profissão de professor, para que o professor se constitua como profissional reflexivo. No entanto, Alarcão (1996, p.180) assinala a necessidade de dois fatores que são fundamentais, inseridos na máxima: “Professor: conhece a tua profissão e conhece-te a ti mesmo como professor para te assumires como profissional de ensino”. Com base nessa afirmação, identifica-se que a reflexão do professor implica o conhecimento de si mesmo e de sua prática, para que possa analisá-la e desenvolver-se no sentido pessoal e profissional, constituindo, portanto, o seu desenvolvimento profissional.



Categoria 3: O desenvolvimento Profissional

Os valores e as crenças, bem como as concepções teóricas implícitas que os professores-enfermeiros têm sobre o seu fazer pedagógico podem sinalizar a forma como eles internalizam e percebem as possibilidades de intervenção didática na sua prática docente. De acordo com Imbernón (2010, p.16), “a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”. Essa perspectiva remete à discussão acerca do desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional é compreendido como “Processo individual ou coletivo, que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, tanto formais, quanto informais” (GARCIA, 2009). Ao se reportar para as opiniões dos professores pesquisados, Katharine Watson compreende o desenvolvimento profissional como “um processo de crescimento profissional, onde o profissional conseguiu evoluir profissionalmente”.

Nessa mesma direção, John Keating percebeu o desenvolvimento profissional como “aprimoramento e evolução das práticas laborativas”. E Linda Sinclair disse que desenvolvimento profissional é “crescer na carreira em relação ao conhecimento e na titulação”.

As falas dos professores Katharine Watson, John Keating e Linda Sinclair revelam que o desenvolvimento profissional é crescer na profissão, no entanto, é preciso ressaltar que o processo de se constituir professor é mais amplo, envolve a trajetória pessoal e profissional de cada um, bem como o compromisso individual e institucional com essa prática docente.

No relato de Gruwell, desenvolvimento profissional é:



Um processo de transformação pessoal e profissional a fim de promover um ensino de qualidade aos discentes, uma forma de refletir sobre nossas práticas e procurar aprimorar cada vez mais o ensino-processo de mudança.

Essa opinião tem consonância com o conceito aqui apresentado com foco nas dimensões pessoal e profissional. Já, para Louanne, “são mudanças e melhoria que os profissionais buscam para se aprimorar na sua prática”. E Catharina revela que o desenvolvimento profissional:

Compreende um conjunto de características e conhecimentos inerentes ao indivíduo. Para que consiga evoluir na carreira profissionalmente, a pessoa deverá estudar movida pelo intuito da perseverança. Como abrange uma grande parte da população, existem centenas de livros de autoajuda sobre os mais variados temas, que pode ajudar a conseguir o desejado desenvolvimento profissional. Existem também cursos de formação, ensino superior, conferências e muito material gratuito na internet.

É interessante perceber, no depoimento de Catharina, a compreensão de desenvolvimento profissional na perspectiva da leitura de autoajuda, que “pode ajudar a conseguir o desejado desenvolvimento profissional”.

Isso remete à percepção do desenvolvimento profissional a partir de uma perspectiva pessoal. Sendo assim, os percursos de formação desses professores revelam que suas concepções de docência, formação e desenvolvimento profissional refletem os processos de aprender a ser professor, tendo em vista que não existe uma fórmula, um modelo, ou um modo único de aprender a profissão docente.

Evidencia-se, então, que os professores-enfermeiros pesquisados, de modo geral, reconhecem que a formação continuada é relevante para a docência e que o “ser professor” consiste em uma eterna constituição. Vislumbram ainda o desenvolvimento profissional na perspectiva de “crescer na profissão”. Reconhecem a formação acadêmica



e as vivências pessoais como parte desse desenvolvimento, mas não concebem os aspectos institucionais como relevantes e corresponsáveis por este processo.

Considerações finais

A realização da presente pesquisa mostrou que os enfermeiros ingressam na docência por diferentes caminhos ou motivações variadas, como uma nova oportunidade de trabalho, inclusive até a primeira chance de inserção no mercado laboral, uma possibilidade de sempre estar estudando, e, ainda, uma consequência de suas atividades profissionais realizadas exitosamente, o que gera convites para ser professor do ensino superior. Há, entretanto, uma coisa que é comum, os participantes desta investigação afirmam que o ser professor é um processo que se dá ao longo do tempo. Uma trajetória que vai sendo construída.

Nesse contexto, ao serem questionados sobre a sua concepção de formação continuada e desenvolvimento profissional docente, os professores-enfermeiros apresentaram compreensões diversificadas que acabam se complementando. A formação continuada foi concebida como estratégias voltadas para a atualização profissional; o desenvolvimento de competências e habilidades para o exercício da docência; atitude que possibilita avaliar a própria prática docente, num processo contínuo. Já o desenvolvimento profissional foi entendido no aspecto de evolução profissional, enquanto aquisição de saberes que permitem melhorar a prática profissional e como um processo de mudança profissional e pessoal, que leva a melhorias no ensino.

A partir dessas concepções, foi possível perceber que os professores-enfermeiros estabelecem relações estreitas entre o ser professor, a formação continuada e o desenvolvimento profissional, mantêm, pois, uma ação de retroalimentação entre esses fatores. Um influencia o outro, ou seja, encontram-se intimamente relacionados, um atuando na construção do outro.



Observou-se ainda que, de alguma forma, todos os professores-enfermeiros percebem que lecionar exige uma especificidade, ou saberes, ou práticas ou experiências. Posição e entendimento que se mostram como algo importante porque demonstram que os participantes se preocupam com a função que assumiram de formar pessoas. Essa perspectiva, entretanto, também chama atenção, porque suscita a necessidade de que os próprios enfermeiros que optam por ingressar na docência tenham mais possibilidades de formar-se na docência, haja vista que ser professor compreende, concomitantemente, saberes, práticas e experiências, e não uma coisa ou outra. Por fim, entende-se que essa formação não depende apenas dos sujeitos, a instituição de Ensino Superior também deve ter esse compromisso com a formação e o desenvolvimento docente, só assim se terá um professor cada vez mais consciente da sua tarefa e, por conseguinte, ofertando um ensino de melhor qualidade.

Referências

ABREU, M.C.; MASETTO, M.T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 2 ed., Ed. Autores Associados e Cortez: São Paulo, 1982.

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996

BACKES, D. S. et al. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva da complexidade. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 3, n. 63, p. 421-426, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v63n3/a12v63n3.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2012.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1985.

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

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



2009. Disponível em: <<http://www.academicoo.com/tese-dissertacao/professor-enfermeiro-significados-e-profissao-docente>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

CUNHA, M. I. Formação continuada. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

FERREIRA JÚNIOR, M. A. O reflexo da formação inicial na atuação de professores enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 06, p. 866-871, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000600012>. Acesso em: 22 abril 2016.

FURLANETTO, D.; ARRUDA, M. P. de. Uma questão profissional: a identidade do professor enfermeiro. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED, 09, 2012, Caxias do Sul. **Anais do IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED 2012**. Caxias do Sul: UCG, 2012, p. 01-11. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2745/515>>. Acesso em: 22 out. 2015.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, -n. 8, jan./abr., p. 1646-4990, 2009.

GOHN, M. da G. **O Protagonismo da Sociedade Civil: Movimentos Sociais, ONGs e Redes Solidárias**. São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez; Coleção: Questões da nossa época, 2004.

_____. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 2.ed.1995.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



PINTO, J. B. T.; PEPE, A. M. A formação do enfermeiro: contradições e desafios à prática pedagógica. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 01, p. 01-08, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692007000100018&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 22 abril 2016.

RODRIGUES, J.; MANTOVANI, M. de F. O docente de Enfermagem e sua representação sobre a formação profissional. **Revista de Enfermagem da Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 03, p. 494-499, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v11n3/v11n3a15>>. Acesso em: 22 abril 2016.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Enfermeiro-professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, São Paulo, v. 60, n. 04, p. 456-459, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672007000400019&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 out. 2015.

_____. Obstáculos didáticos no cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro professor. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 04, p. 435-440, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003471672008000400006&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 abril 2015.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores**: do instituído ao instituinte. Niterói (RJ): Walk; 2002.

SEBOLD, L. F.; CARRARO, T. E. Autenticidade do ser-enfermeiro-professor no ensino do cuidado de enfermagem: uma hermenêutica heideggeriana. **Texto e Contexto em Enfermagem**, Florianópolis, v.22, n.01, p. 22-28, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010407072013000100003&script=sci_arttext&lng=pt>. Acesso em: 22 abril 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Sobre os autores

Elane da Silva Barbosa

Bacharelada e licenciada em enfermagem pela UERN. Mestra em educação pela UERN. aluna do doutorado em educação da UECE. Professora do Curso de Enfermagem da FVJ. E-mail: elanesilvabarbosa@hotmail.com

Maria Nahir Batista Ferreira

Mestra em Educação pela UECE. Aluna do Doutorado em Educação da UECE. Professora Assessora Técnica na Coordenadoria de Gestão de Pessoas - COGEP da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. E-mail: nahir701@hotmail.com

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Doutora em Sociologia em Educação pela Universidade de Salamanca. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de graduação em Medicina da UECE. E-mail: silnth@terra.com.br

Recebido em: 24/06/2016

Aceito para publicação em: 19/07/2016