



## A FORMAÇÃO DOCENTE DE ENFERMEIROS(AS)- PROFESSORES(AS) NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIÁLOGOS E PRÁTICAS

## THE TEACHING TRAINING OF NURSES-TEACHERS IN HIGHER EDUCATION: DIALOGUES AND PRACTICES

1

## LA FORMACIÓN DOCENTE DE ENFERMERAS- PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: DIÁLOGOS Y PRÁCTICAS

Marta de Souza França<sup>1</sup>  
Marinalva Lopes Ribeiro<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo teve como objetivo conhecer como os/as enfermeiros(as)-professores(as) de uma faculdade particular de Feira de Santana-BA significam a formação docente para o exercício da profissão na educação superior. Nesta pesquisa qualitativa, o instrumento de coleta e produção de dados foi a entrevista semiestruturada, realizada com seis professores(as) Bacharéis em Enfermagem, analisada a partir dos princípios da Análise de Conteúdo. Os resultados apontam a necessidade de processos formativos contínuos, não relacionados aos encontros semestrais da semana/mobilização pedagógica. A conclusão é de que há três fatores, contribuindo para formação docente, a saber: experiência prática da Enfermagem, imersão teórica e trocas solidárias.

**Palavras-chave:** Educação superior privada. Formação docente. Formação continuada do professor.

**Abstract:** This article aimed to find out how the nurses-teachers of a private college in Feira de Santana-BA mean teacher training for the exercise of the profession in higher education. In this qualitative research, the instrument of collection and production data was the semi-structured interview, carried out with six professors (Bachelor of Nursing), analyzed based on the principles of Content Analysis. The results suggest the need for continuous training processes, not related to the semiannual meetings of the week / pedagogical mobilization. The conclusion is that there are three factors, contributing to teacher training, namely: practical nursing experience, theoretical immersion and solidarity exchanges.

**Keywords:** Private institution of higher education. Teacher training. Teacher continuing education.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. ORCID id: 0000-0002-9135-7106 E-mail: [martatinta@gmail.com](mailto:martatinta@gmail.com).

<sup>2</sup> PhD em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana - Ba. ORCID id: 0000-0002-9197-1341. E-mail: [marinalva\\_biodanza@hotmail.com](mailto:marinalva_biodanza@hotmail.com).



**Resumen:** Este artículo tuvo como objetivo conocer cómo los/las enfermeros(as)-profesores(as) de una facultad privada de Feira de Santana-BA conciben la formación docente para el ejercicio de la profesión en la educación superior. En esta investigación cualitativa, el instrumento de recolección y producción de datos fue la entrevista semiestructurada, realizada con seis profesores(as) Licenciados en Enfermería, analizada con base en los principios del Análisis de Contenido. Los resultados apuntan a la necesidad de procesos de formación continua, ajenos a los encuentros semestrales de la semana / movilización pedagógica. La conclusión es de que hay tres factores que contribuyen a la formación del profesorado, a saber: experiencia práctica de la Enfermería, inmersión teórica e intercambios solidarios.

**Palabras-clave:** Institución de Educación Superior Privada; Formación docente; Formación continua de profesores.

Submetido 04/06/2021

Aceito 20/09/2021

Publicado 16/10/2021



## **Introdução**

No Brasil, os debates sobre a Docência no Ensino Superior têm se ampliado na última década. Muitos desses debates mostram-se relevantes e encontram-se fortalecidos, devido a grupos de pesquisa pertencentes às universidades públicas. No caso das instituições superiores privadas (IES), espaço educacional eleito para a realização deste percurso investigativo, as pesquisas apontam que poucas delas têm demonstrado interesse em discutir junto ao corpo docente sobre a importância da ciência pedagógica na construção da docência universitária. Segundo Pimenta e Anastasiou (2011), esse reduzido diálogo nos alerta para a necessidade de aprofundarmos os estudos e oportuniza compreensões sobre a pouca relevância da formação inicial e continuada de professores(as) que atuam nas IES.

Para além da perplexidade frente às escassas reflexões sobre o tema, Cunha (2007) considera que o movimento dessas instituições traz prejuízos aos docentes, uma vez que desvalorizam o fazer de profissionais que lecionam no magistério superior, bem como impedem possíveis mudanças no seu fazer educativo para assim melhor capacitá-los sob os pressupostos das ciências pedagógicas.

Assim, anunciamos que a formação docente é o tema deste artigo. Para melhor nortear esse processo, apresentamos a seguinte questão de pesquisa: como os sujeitos (re)significam a formação docente inicial e continuada no desenvolvimento de ser e fazer-se professor(a) da educação superior no setor privado?

Cabe ressaltar que o nosso objeto de pesquisa está relacionado à docência na Educação Superior no setor privado. O presente artigo tem por objetivo conhecer como os enfermeiros-professores de uma faculdade particular de Feira de Santana-BA (re)significam a formação docente inicial e continuada no desenvolvimento de ser e fazer-se professor(a) da Educação Superior.

## **Entre o ser e o fazer-se docente na educação superior particular**

Os estudos sobre a Pedagogia e Docência Universitária têm realizado reflexões sobre as práticas pedagógicas, as possibilidades de ensino e (re)significação de práticas educativas, as quais pretendem possibilitar aos professores que atuam na Educação Superior um alcance maior em avaliar a docência como profissão. Assim, de acordo Pimenta e Anastasiou (2011) equivocase quem ainda traz consigo a representação de que qualquer profissional está apto a exercer a

docência, desde que apresente em sala de aula potência comunicacional e certo domínio dos saberes específicos de sua área de conhecimento.

Com base nas reflexões de Cunha (2007) e mantendo um diálogo com Pimenta e Anastasiou (2011), nas instituições particulares de Educação Superior ainda há representações dessa natureza, uma vez que as ações docentes resumem-se a um modelo de contratação em que os(as) professores(as) são pagos para “dar aulas”, desarticulando, na maioria das vezes, a docência do projeto educacional orientado por um projeto pedagógico institucional.

Farias *et al.* (2009) reforçam que o fazer docente vai além dessa lógica, posto que é fruto de uma ação situada historicamente, não neutra, então, intersubjetiva e planejada. Logo, defendem que é preciso entendermos que há nessa ação profissional conhecimentos necessários à sua formação, que não podem ser reduzidos ao domínio de determinado conteúdo ou a uma questão “vocacional”, posto que se trata de uma atividade complexa, conforme assevera Cunha (2009, p. 83) “a docência é uma atividade complexa, que exige tanto uma preparação cuidadosa, como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões”.

Quando a estudiosa em questão declara que para ser professor(a) na Educação Superior há exigências desde a sua preparação, até as condições de atuação desse sujeito, ela revela-nos que as questões que perpassam o magistério são múltiplas e envolvem inúmeros aspectos, a saber: o ensino; a aprendizagem; a formação docente; a pesquisa, os saberes inerentes à profissão; a relação professor-aluno; as práticas sociais construídas neste processo educativo, entre outros, isto é, os modos de ser e fazer-se docente na Educação Superior (Cunha, 2009).

### **Formação docente: superando a representação “quem sabe fazer, sabe ensinar”**

Para o debate teórico pretendido neste artigo, a formação de professor é a temática mais representativa, amparando-nos nos estudos e pesquisas de Almeida (2012), Cunha (2007), Farias *et al.* (2009), autoras que concebem-na fundante ao fazer cotidiano de profissionais docentes da educação superior. A partir dessa compreensão, resolvemos lançar mão do enunciado “quem sabe fazer, sabe ensinar”, porque entendemos que ele reflete como o imaginário coletivo equivocadamente relaciona as práticas formativas para essa profissão, contribuindo para o desprestígio da formação docente.

Neste caso, Almeida (2012) e Cunha (2007) argumentam que circula nesse imaginário social a compreensão de que ser professor(a) de IES requer apenas domínios de saberes



específicos, logo, possível ser realizada sem qualquer formação docente. Assim, Soares (2009) destaca que para exercer a docência na Educação Superior é necessário pensar também em outros domínios e saberes, os quais podem ser aprendidos, apreendidos e assumidos a princípio na oferta de formação inicial, uma vez que muitos profissionais que assumem a atividade de professor(a), não recebem das IES amparo didático-pedagógico, necessário ao desenvolvimento da profissão docente.

Trazer para esse debate as questões que envolvem a formação profissional é reconhecer que, para que haja qualidade do trabalho docente, faz-se necessário o desenvolvimento de propostas formativas para os(as) docentes que atuam no ensino superior, uma vez que muitos deles não realizaram debates sobre a formação pedagógica para exercer a profissão de professor (Bolzan, 2002).

Fazendo um recorte para professores não-licenciados, solidarizamo-nos com as estudiosas supracitadas quando afirmam que sem a qualificação profissional inicial e também sem formação continuada no magistério superior, os profissionais liberais, no caso desta pesquisa os bacharéis de Enfermagem, assumem a sala de aula solitariamente e sem conhecimento das ciências pedagógicas, inerentes ao magistério.

Diante desse cenário, Bolzan (2002) critica o fato de que a trajetória formativa de muitos docentes que atuam na Educação Superior brasileira encontrar-se amparada por representações que perpetuam o distanciamento da docência com relação à formação continuada.

Podemos explicitar, tomando como base os estudos desse autor, os seguintes exemplos: a desvalorização do preparo específico para executar as atividades da docência; a supervalorização da progressão na carreira, da titulação e das produções científicas, do que da formação continuada desse professor; a despreocupação institucional em construir uma identidade profissional compartilhada; o desamparo educacional para os contextos que envolvem aspectos didático-metodológicos, dentre outros fatores.

Ampliando mais um pouco a nossa discussão, Farias *et al* (2009) e Almeida (2012) nos faz compreender que é importante reconstruir, a partir das práticas educativas, os significados que devem representar a didática e a formação docente, visto que:

A formação é compreendida como um conjunto de ações de apoio e de acompanhamento do trabalho que cabe aos professores realizar, com a



expectativa de seu crescimento pessoal, de transformação institucional e de melhora dos seus resultados do trabalho (Almeida, 2012, p. 76).

Dessa forma, Pimenta e Anastasiou (2011) entendem que quando existir o interesse institucional em desenvolver formação docente deve haver também uma consciência de que para que haja o incremento dos modos de ser e fazer desses profissionais. Assim, é importante que as IES desloquem o olhar sobre as práticas isoladas desses sujeitos, conhecendo o que e de que maneira eles têm produzido as suas atividades docentes, para então reconhecer que elas precisam ganhar status de atividades a serem compartilhadas.

Diante dessa base conceitual, Tardif (2007) problematiza que aproximar sujeitos professores/as de propostas formativas seja no início da carreira, seja continuamente, deve ser uma das responsabilidades das instituições superiores de ensino. Seus estudos revelam que assumir esse compromisso, diferentemente de impor, garante não só a formação, mas também a valorização e o desenvolvimento profissional, promovendo um projeto de ensino-aprendizagem responsável e significativo.

6

## **Percurso Metodológico**

Nosso percurso investigativo assenta-se em estudos da Psicologia Social no campo da Fenomenologia, mantendo um profícuo diálogo com os princípios da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 2003; Jodelet, 2002) para produzirmos o tratamento dos dados e com a Análise de Conteúdo (Bardin, 2001), para assim sermos capazes de realizar a análise dos dados.

Diante dos objetivos traçados, recorreremos à abordagem qualitativa de natureza fenomenológica, que promove a ruptura da clássica dicotomia sujeito/objeto do conhecimento, e articula, dessa forma, o social com o cognitivo, valorizando a intersubjetividade, demarcada nas vozes de pesquisadora e pesquisados(as).

A presença marcante da intersubjetividade nas pesquisas em Educação, como elemento fundamental para demarcar o existir e o agir humano no mundo, foi nos conduzindo para os estudos da fenomenologia, o qual considera que “a intersubjetividade é vivida em situação de ‘familiaridade’ sob a forma do ‘nós’, permitindo a compreensão do outro como único em sua individualidade”. (Minayo, 2007, p. 148)



Os sujeitos investigados foram 6 (seis) Bacharéis de Enfermagem, os quais tiveram suas identidades preservadas e substituídas pelos nomes de praias e regiões litorâneas, cuja inspiração foi a música “Descobridor dos sete mares” de Tim Maia, a saber: “Angra dos Reis”, “Ipanema”, “Iracema”, “Itamaracá”, “Porto Seguro”, “São Vicente”. Cabe destacar que a decisão de colocar o professor em cena como sujeito da pesquisa, buscando desvelar não só suas falas, como também suas experiências, seus olhares, suas representações, foi uma decisão amparada por uma nova dinâmica, presente nas pesquisas qualitativas (Ghedin; Franco, 2011). Com base nesses autores, as pesquisas em educação apontam para a seguinte emergência:

7

Antes da utilização de referenciais qualitativos na pesquisa educacional, o professor nunca estava visível. [...] O professor vai passando gradativamente, na evolução das pesquisas, de objeto a sujeito, pois a pesquisa qualitativa centrará seu foco na descoberta desse sujeito, em sua compreensão; vai buscar sua colaboração, fazer-se parceira dele, preocupar-se com sua formação, com suas histórias (Ghedin; Franco, 2011, p. 60-61).

Como instrumento para coleta e produção dos dados utilizamos a entrevista semiestruturada, reflexiva e em caráter de profundidade, conforme estudos de Szymanski (2011). Para a autora, o diálogo estabelecido entre pesquisador e pesquisados não poderia estar reduzido a uma conversa desinteressada e despreziosa. Na verdade, tratava-se de um encontro com propósitos específicos, cujo discurso esteve debruçado sobre uma temática específica e previamente delimitada, fazendo-se presentes características como: intencionalidade, confiabilidade, participação ativa, condutas éticas e entrelaçamento de emoções entre ambos (Szymanski, 2011).

Outra questão em solidariedade tanto com os estudos de Minayo (1994) quanto com os propostos por Szymanski (2011) diz respeito à relação desigual de poder que ocorre durante uma entrevista, a qual nossa pesquisa ficamos bastante atentos. Conforme esclarecem as autoras, este processo interativo face a face com apenas um respondente não poderia materializar-se através dessa equivocada relação entre quem elege os rumos da entrevista e quem aceita participar, e parece deter mais informações sobre o objeto de estudo.

Quando assumimos essa postura foi em razão de entender que não bastava apenas estabelecer uma relação de confiança e credibilidade, mas, também, de cuidado para com as questões éticas e respeito às concepções de mundo que emergiram nas falas dos sujeitos da

pesquisa (Chizzotti, 2005). Assim, reiteramos que a perspectiva reflexiva defendida prioriza a ética na pesquisa científica, ao tempo que assume o compromisso em estabelecer uma relação que prioriza a igualdade entre os atores sociais envolvidos na proposta investigativa, de modo a manter-se um diálogo horizontal e flexível, garantindo ao entrevistado o direito de ouvir e reelaborar seu discurso ao longo da entrevista (Minayo, 2007; Szymanski, 2011).

Portanto, a entrevista individual semiestruturada com caráter de reflexividade possibilitou-nos aproximações com sentidos elaborados pelos sujeitos da pesquisa sobre suas práticas sociais. Mais especificamente, pudemos perceber que contribuiu para uma captura, na medida do possível, verossímil de como os enfermeiros(as)-professores(as) significam a docência na educação superior e de que maneira esses significados mobilizam suas práticas pedagógicas.

Com relação ao *locus* da pesquisa, a nossa investigação foi realizada numa Faculdade de iniciativa privada, situada em Feira de Santana, Bahia. Essa instituição, no processo de pesquisa, oferecia cursos nas áreas de humanas, de exatas e de saúde, contabilizando 12 cursos de graduação e 8 cursos de pós-graduação *Lato Sensu*.

A escolha por essa instituição teve as seguintes motivações: primeiro, por fazermos parte do corpo docente, no início do processo desta investigação, possibilitando assim mobilidade, encontros e diálogos com os sujeitos da pesquisa, os quais nos mantiveram ainda mais próximos da cotidianidade desses docentes; segundo, por considerarmos que unidade de ensino superior escolhida possuía um número importante de enfermeiros(as)-professores(as), em média, oitenta profissionais, dados que nos deixam otimistas sobre a participação significativa desses sujeitos.

Sobre o Curso de Bacharelado em Enfermagem, justificamos que, além da quantidade de sujeitos atuando na docência, este era o único curso com oferta do Componente Curricular Capacitação Pedagógica. Nesse componente, a ementa direciona estudos e debates sobre a possibilidade de exercício da docência aos bacharéis em Enfermagem, sobre as condições de trabalho do professor universitário na contemporaneidade, sobre a relação professor-estudante e as implicações diretas no processo de aprender, dentre outros pontos de igual modo relevantes.

## A Teoria das Representações Sociais (TRS): saberes partilhados para o tratamento dos dados

A Teoria das Representações Sociais originou-se através da obra de Moscovici (2003), cujos estudos propuseram uma discussão de como a Psicanálise, como teoria científica, foi se alterando frente à apropriação de diferenciados grupos sociais.

Vale mencionar que a TRS encontra-se consolidada como epistemologia, uma vez que se desdobra em, pelo menos, quatro abordagens: a primeira é de cunho antropológico (Moscovici, 2003), sendo mais difundida por Denise Jodelet (2002), numa abordagem processual; a segunda tem como estudioso Willem Doise (1990), centrando-se nas formas de produção e circulação das representações sociais; a terceira, cujo representante é Jean Claude Abric (1998), preocupa-se em enfatizar a dimensão cognitivo-estrutural, conhecida como Teoria do Núcleo Central (TNC) e a quarta é a dialógica, marcada pela função de orientar as práticas sociais, tendo Marková (2006) como estudiosa de destaque.

Para efeito de esclarecimentos, nossa pesquisa encontra-se situada nos pressupostos defendidos por Moscovici (2003) e por Jodelet (2002, p. 22), uma vez que também concebemos que “as representações sociais são uma forma de conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Vale acrescentar que a nossa intenção em tratar os dados para análise, apoiados no campo representacional, em nenhum momento foi com vistas a lançar um olhar sobre o nosso objeto de estudo para apontar os problemas que, por ventura, lá existissem e a *posteriore* apresentar soluções, acreditando que nosso entendimento sobre o mundo seja o ideal. Ao contrário, amparadas nos pressupostos epistêmicos da TRS, nosso propósito não foi o de fazer qualquer avaliação precipitada e/ou preconceituosa, mas de conhecer como o nosso objeto está sendo representado por esses estudantes.

Dessa forma, reforçamos que a escolha por adotar os princípios da TRS para a análise de dados, foi justamente pelo fato dela não estar condicionada a solucionar problemas e nem encontrar/apontar responsáveis. Estávamos cientes de que seu principal objetivo é de oferecer aos pesquisadores “um conjunto de conceitos articulados que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social” (Jovchelovitch, 2008, p. 87).



Aliado a essa perspectiva, recorreremos aos estudos de Jodelet (2005) sobre a importância de investigar a Educação a partir de alguns pressupostos da TRS, pois a autora concorda que:

O campo da Educação oferece um espaço privilegiado para o estudo dessas relações dialéticas. Pode-se observar, em efeito, o jogo das representações sociais nos diferentes níveis do sistema educativo: o nível político, onde são definidas as finalidades e modalidades de organização da formação; nível da hierarquia institucional, na qual os agentes são encarregados de colocar em prática essas políticas; e no nível dos usuários do sistema escolar, alunos e pais (Jodelet, 2005, p. 41).

10

Assim, entendemos que estávamos tomando uma direção consistente, quando recorremos a princípios da TRS, posto que, segundo Arruda (1998), essa teoria realiza um movimento processual em direção à construção dinâmica das representações.

## Apresentação e Discussão dos Resultados

Neste artigo, analisamos como os sujeitos da pesquisa representam a formação docente inicial e continuada, identificando nos discursos de que maneira as práticas formativas foram por eles/elas experienciadas e potencializaram o exercer da docência de enfermeiros(as)-professores(as) do Curso investigado, bem como a (re)elaboração desse fazer-se professor.

Para tanto, produzimos questões que se voltam para ambos os temas e para inaugurarmos a análise, apresentamos a seguinte questão: Você recebe(u) ou participou de alguma formação assim que entrou aqui nessa instituição e/ou posteriormente?

Os entrevistados afirmaram que não receberam a formação inicial para que exercessem a docência. Quando questionados sobre a formação continuada, desdobramento dessa pergunta, cinco responderam que não receberam tal amparo formativo no decurso das atividades didático-pedagógicas. Como exceção, a depoente “Porto Seguro” declarou ter recebido apoio da Faculdade, possibilitando-lhe participar sem custos de uma formação *lato sensu* em Docência do Ensino Superior, ofertada pela mesma IES, a qual, segundo ela, representou um divisor de águas na construção de sua docência. Contudo, apresentou a seguinte ressalva: “Depois de solicitação a gente conseguiu! Foi uma solicitação minha! Foi em Docência no Ensino Superior”.

Quando perguntamos se ela já havia recebido alguma outra formação sem que fosse necessário ela mesma solicitar, a resposta de “Porto Seguro” foi a seguinte: “Ah, eles fazem,



eles fazem na jornada pedagógica, até porque lá tem uma coordenação pedagógica. Eles fazem, fazem isso!” [Grifo nosso]. Foi recorrente nos depoimentos apontarem as “jornadas pedagógicas” ou “mobilizações pedagógicas” como espaço para alguma mudança na sua prática. Observemos como constroem seus relatos:

11

Eu sempre participei dessas jornadas pedagógicas, e pedia! É a oportunidade de conhecer o trabalho do colega! Você se sente mais seguro e aumenta a criatividade. Muda nesse sentido! Você ouve a experiência do outro (Porto Seguro).

A jornada pedagógica é um espaço também de discussão. **Não considero de formação**, porque ela tem um direcionamento muito geral. Não pegam as necessidades de colegiados diferentes (São Vicente). [grifo nosso]

A gente sempre tem encontro, jornadas pedagógicas, principalmente no começo do semestre, mas, normalmente, os questionamentos são: “Como devemos receber nossos alunos?” “Como devemos lidar com nossos alunos?” Mas o preparo nosso, especificamente, das nossas dificuldades, das condições que a instituição traz ou do tipo do aluno, isso a gente não vê. Isso não se discute muito (Itamaracá).

Ao analisarmos atentamente essas as falas, observamos que as(os) depoentes relacionam esses encontros regulares como espaços de discussões, oportunos para serem socializadas distintas práticas docentes. Todavia, de acordo com as falas de “São Vicente” e “Itamaracá”, para que existam propostas de formação de professor faz-se necessário conhecer de perto as necessidades de cada colegiado, as dificuldades dos professores, as condições de trabalho e a relação professor-aluno, pressupostos também definidos por Tardif (2007) e Masetto (2003).

Trazendo a discussão para uma perspectiva mais crítica, recuperamos as falas de “Ipanema” e “Angra dos Reis”, as quais revelam que:

É preciso não só uma semana pedagógica ou uma noite pedagógica. É preciso muito mais. Um incentivo. [...] Só foi uma palestra! E depois gerou uma discussão no final! Mas pontual, duas horas não é nada! Tem que ser uma coisa contínua! (Ipanema).

Em capacitações pedagógicas que eu participo, que na verdade é semana pedagógica, que normalmente é um dia. Onde você chega lá e eles vão te falar: “Ah, professor, a melhor forma de fazer a questão é essa.” Ou então, “A gente está desenvolvendo uma didática diferente!” (Angra dos Reis).



Os depoimentos denotam insatisfações quanto às práticas desenvolvidas nesses momentos, adjetivados como pedagógicos. A primeira delas está relacionada ao aspecto cronológico, denúncia presente pelo antagonismo entre a expressão “semana”, cujo tempo é mais prolongado (7 dias), e os vocábulos “duas horas”, “noite” e “dia”, utilizados pelos depoentes.

Logo, reconhecemos que há nos discursos produzidos um descontentamento sobre as práticas reais de “formação” que são oferecidas durante as “semanas pedagógicas”. Tais críticas fazem-nos pensar que há um desejo de superar tais práticas, para uma perspectiva de processo (Cunha, 2009; Tardif, 2007), conforme “Ipanema” afirmou: “tem que ser uma coisa contínua!”.

Na sequência, elaboramos a seguinte pergunta: Como foi seu primeiro contato docente no magistério superior? O nosso objetivo com esta questão foi perceber, através das descrições sobre esse momento, como foi assumir a docência, já que não havia proposta de formação inicial na Unidade de Ensino por hora investigada.

Assim, dentre os seis depoentes, quatro afirmaram que foi um momento de tensões e nervosismos, uma vez que se sentiam inseguros e de certa forma pouco preparados para exercer a profissão de professor(a). Mas duas delas trouxeram outro sentimento, vejamos o porquê:

Na primeira vez, foi mais assim, eu acho que **foi mais fácil** do que hoje. [...] Nós éramos oito professores numa disciplina só. [...] A gente tinha vinte aulas, escolhíamos as aulas que queríamos dar e nos dividíamos como professor, então éramos em dupla, então foi bom esse começo, porque eu fui aprendendo, não é? E eu, dos professores que estavam comigo, todos já tinham prática de ensino, então isso me ajudou muito (Itamaracá).

Inicialmente, a docência na rede privada se deu acompanhando aluno no campo de prática. Um campo que eu já tinha experiência, que eu já tinha especialização, **então foi bem fácil**. Um ano depois fui convidada para dividir a disciplina com o professor L. [...]. Ele me ajudou bastante em como caminhar, como ter discernimento, até onde ir, o que era interessante falar em sala de aula, o que não era [...] Então **foi muito mais fácil** iniciar com a ajuda de um colega do que se eu tivesse de iniciar sozinha. **Foi bem mais fácil!** (Ipanema) [grifos nossos].

Diante das duas declarações, percebemos que as depoentes foram amparadas por outros professores mais experientes, apresentaram possibilidades de realizar práticas de ensino, condizentes com o cenário educacional da iniciativa privada e foi justamente esse acompanhamento que faz com que avaliassem o início de sua docência como, sendo “mais



fácil” (Itamaracá; Ipanema). Segundo elas, o compartilhar, desse momento, junto a colegas que já traziam determinadas compreensões de como se poderia/deveria realizar a docência auxiliou para que elas construíssem um caminhar menos solitário e mais solidário (Pimenta; Anastasiou, 2011).

Além da aprendizagem sobre como se desenvolve o fazer docente, a partir da observação e da colaboração, “Ipanema” apresentou-nos dois aspectos relevantes na construção dessa prática docente: a experiência e a especialização. O fato dela ir para o “campo de prática” e de já ter participado de uma formação *lato sensu* sobre o componente curricular, com o qual ia trabalhar em sala de aula, fez com que se sentisse segura quanto aos domínios teóricos.

Na mesma direção de considerar que o trabalho compartilhado e colaborativo pode contribuir para a formação do ser docente, “Porto Seguro” apresenta uma experiência exitosa, que ocorreu tempos depois de já exercer a docência na iniciativa privada, trazendo um depoimento que consideramos válido partilhar:

A gente estava dividindo a disciplina, aí um dia ela com muita delicadeza, ela me chamou: ‘Porto Seguro’, não faça assim não! Você está... seja mais leve com o aluno! Tudo bem que você já sabe que não vai dar certo, mas deixe ele experienciar! Deixe ele escrever, deixe ele ‘quebrar a cara’ um pouquinho. Depois você vem... porque se não você castra a criatividade dele! Ele perde a criatividade quando você diz logo aquele não!

A cena narrada revela um momento em que “Porto Seguro” dividia o componente curricular Pesquisa Orientada com outra professora, também enfermeira, porém, com muito mais tempo de docência que a depoente, sendo surpreendida pelo conselho da então colega.

Através da narrativa, reproduzida com muita emoção pela entrevistada, produzimos alguns pontos de reflexão, a saber: como nas práticas socioeducativas, o olhar cuidadoso do “Outro”, neste caso do colega-professor, sobre o nosso fazer, deve ser considerado, especialmente, quando se tem o propósito de reorientar práticas docentes; como os conhecimentos adquiridos com o tempo e através de processos formativos, ao serem compartilhados, podem nos fazer reavaliar a nossa prática docente; e como, muitas vezes, o isolamento a que o professor ora é submetido, ora submete-se, pode trazer prejuízos ao processo de ensinagem (Pimenta; Anastasiou, 2011), porque de alguma maneira “castra a criatividade dele!” (Porto Seguro).

Com base em princípios da TRS, essa concepção solidária não pode ser desconsiderada, uma vez que pode estar sinalizando para a necessidade de repensarmos sobre a ideia de formação docente amparada também nas trocas humanas, no compartilhar de saberes pela aproximação de “mundos” do fazer-se professor. Assim, quebram-se as resistências sociais em buscar a manutenção de determinados comportamentos, crenças e valores (Jodelet, 2002).

Pelo exposto, aportamo-nos em princípios da TRS, usando como referências as concepções pautadas nos estudos de Moscovici (2003) e de Jodelet (2002), os quais nos auxiliam a analisar que os depoimentos dos sujeitos investigados traduzem práticas sociais partilhadas e impregnadas de significados, que os movem e os situam como seres histórico-sociais.

### **Considerações finais**

As discussões apresentada neste artigo, cujo interesse debruçou-se sobre a análise dos significados que os enfermeiros(as)-professores(as) atribuíram à formação docente do(a) enfermeiro(a)-professor(a) na educação superior, apontou na direção da necessidade de amparo institucional ao corpo docente, carecendo de institucionalização de propostas formativas iniciais ou permanentes, para que houvesse uma aproximação desses professores com os pressupostos defendidos pela Ciência da Educação.

Compreendemos que o fato dos sujeitos pesquisados terem afirmado que não recebem uma formação permanente para o exercício da docência não os tornam alheios à compreensão da importância dessas práticas formativas para o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas. Ademais, eles entendem que a formação continuada precisa ser uma oferta que supere o sentido que a lógica institucional procura apresentar, tentando atribuir aos encontros semestrais de mobilização pedagógica a suposta ideia de formação docente contínua.

Vale destacar que os(as) depoentes se mostram abertos e desejosos para participar de propostas formativas, além de criticarem não só o fato de não terem recebido da IES a formação inicial, para então começarem o exercício da docência, como também as jornadas pedagógicas não serem encontros para discussões sobre o fazer pedagógico e didático no desenvolvimento profissional da docente na educação superior.

Outro fator destacado diz respeito ao fazer docente solidário, compartilhado com os pares. Segundo revelaram, essa prática foi decisiva na (re)elaboração de processos de ensinagem, de acordo com os estudos de Pimenta e Anastasiou (2011), valorizando os saberes

partilhados e as trocas, que mesmo partindo de saberes, crenças e atitudes mobilizadas no social, não deixam de estarem amparadas de conhecimentos científicos, seguindo os pressupostos da TRS.

Portanto, a postura de parceria dos colegas mais experimentados quanto à dinâmica docente colaborou para um fazer docente sem “medos” e angústias. Dessa maneira, os pesquisados reconheceram que a vivência nos espaços de formação superior, amparada pelo apoio de outros colegas-enfermeiros, com quem compartilharam incertezas, inseguranças e saberes, contribuíram para a sua (trans)formação docente.

Diante dos sentidos elaborados pelos sujeitos da pesquisa sobre a formação docente na educação superior, consideramos que os significados produzidos pelos depoentes revelaram que como seres sociais e históricos, nós, docentes, capturamos, traduzimos e transformamos imagens, tradições, sentimentos, comportamentos, incorporados em nossas práticas sociais.

## Referências

- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. 1ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- ARRUDA, Â. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro – Negociando a diferença. In: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. Rio de Janeiro: Vozes, Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 10 ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- CUNHA, M. I. da (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas-SP: Papyrus, 2007.
- CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.
- FARIAS, I. M. S. de. *et al.* **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.
- JODELET, D. F. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. F. (Org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.
- MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a questão de qualidade na pesquisa qualitativa**: educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.



MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Sammus, 2003.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, S. R. A profissão professor universitário: reflexões acerca de sua formação. In: CUNHA, M. I da; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2007.