

## **A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE DE ENFERMEIROS(AS)- PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: SABER FAZER É SABER ENSINAR?**

Marta de Souza França (1); Antonio Roberto Seixas da Cruz (2-orientador)

*1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – [martatinta@gmail.com](mailto:martatinta@gmail.com); 2. Universidade Estadual de Feira de Santana – [roberto.seixascruz@gmail.com](mailto:roberto.seixascruz@gmail.com)*

**Resumo:** Este artigo é resultante de nossa pesquisa para elaboração de Dissertação, tendo como objetivo conhecer como os enfermeiros-professores<sup>1</sup> de uma faculdade particular de Feira de Santana-Ba significam a formação docente para o exercício da profissão na educação superior. As bases teóricas desse trabalho alicerçam-se em estudiosos como: Pimenta e Anastasiou (2011), Almeida (2012), Tardif (2007), Cunha (2007) entre outros, os quais dialogam em defesa da necessidade de valorização de processos formativos iniciais e continuados nesses espaços. Quanto aos pressupostos metodológicos, a investigação amparou-se na abordagem qualitativa, realizando a interface entre os Estudos Fenomenológicos, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2001) e a Educação. Para tratamento dos dados, recorreremos aos princípios da Teoria das Representações Sociais (TRS) (MOSCOVICI, 2003), tendo como instrumento de coleta e produção de dados a entrevista semi-estruturada, realizada com seis professores Bacharéis em Enfermagem. Os resultados da pesquisa apontam que os depoentes reconhecem que os processos formativos devem ser contínuos e não devem estar relacionados aos encontros da semana/mobilização pedagógica e que há três fatores contribuindo para a formação docente, a saber: experiência do fazer da Enfermagem, imersão teórica e trocas solidárias.

**Palavras-chave:** Enfermeiro(a)-professor(a), Formação docente, Educação superior privada.

### **INTRODUÇÃO**

No Brasil, os debates sobre a Docência no Ensino Superior têm se ampliado na última década, sendo realizados por estudiosos da Educação como: Pimenta e Almeida (2011), e Cunha (2007). Reiteramos que muitos desses debates mostram-se relevantes e encontram-se fortalecidos, devido a grupos de pesquisa pertencentes à universidades públicas a exemplo do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária<sup>2</sup> (NEPPU).

---

<sup>1</sup> Este termo é tomado neste trabalho como referência de outras pesquisas científicas já realizadas e coletadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, as quais desenvolvem discussões sobre o fazer docente na Educação Superior de Bacharéis de Enfermagem. Além disso, também localizamos a utilização desse termo em artigos científicos publicados pela prof<sup>a</sup> Dr. Maria da Glória Soares Barbosa Lima da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

<sup>2</sup> Este núcleo de pesquisa constitui-se em 2005 na Universidade Estadual de Feira de Santana - BA (UEFS), como parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores – NUFOP, ligado ao Departamento de Educação dessa Universidade. As atividades do núcleo são coordenadas pela Prof<sup>a</sup> PhD. Marinalva Lopes Ribeiro, doutores e colaboradores, contando com a participação de bolsistas da Iniciação Científica do Programa

No caso das instituições superiores privadas (IES), espaço educacional eleito para a realização desta pesquisa, Pimenta e Anastasiou (2011) e Cunha (2007) reconhecem que, por conta das “rotas” mercadológicas, estabelecidas pelo processo de globalização, são poucas as IES que se preocupam em discutir sobre a importância da ciência pedagógica para conduzir o fazer docente. Segundo as autoras, essa reduzida discussão dificulta a compreensão sobre a construção da identidade desse profissional-professor, uma vez que, geralmente, este sujeito não tem a oportunidade de refletir sobre a própria prática através de processos formativos.

A partir dessas questões 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 significam a formação docente para o exercício da profissão.

### **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 atua na educação superior um alcance maior em avaliar a docência como profissão. Assim, de acordo Pimenta e Anastasiou (2011) equivocava-se quem ainda traz consigo a representação de que qualquer profissional está apto a exercer a docência, desde que apresente em sala de aula certo domínio dos saberes específicos de sua área.

Com base nas reflexões de Cunha (2007) e mantendo um diálogo com Pimenta e Anastasiou (2011), nas instituições particulares de educação superior ainda há concepções dessa natureza, uma vez que as ações docentes resumem-se a um modelo de contratação em que os professores 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 mera questão “vocacional”, posto que trata-se de uma atividade complexa.

Nessa mesma direção, Cunha (2009, p. 83) afirma que “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 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 concepção “quem sabe fazer, sabe ensinar”**

Para o debate teórico pretendido nesse artigo, a formação de professor é a temática mais representativa, já que autores como Almeida (2012), Cunha (2007), Farias et.al. (2009) etc concebem-na fundante ao fazer cotidiano do docente 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 ainda concebe as práticas formativas para essa profissão, contribuindo para o desprestígio da formação docente.

Neste caso, Almeida (2012) e Cunha (2007) argumentam que ser professor resume-se numa profissão simples de realizar e daí seu pouco prestígio, posto que sob a representação do senso comum não há exigência de tantos saberes; ou ainda constitui-se uma tarefa menor, uma segunda opção de trabalho, oportunizando aumentar a renda financeira, em especial, para os profissionais liberais, que já exercem outras profissões, no caso desta pesquisa o profissional de Enfermagem.

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 concepções que perpetuam o distanciamento da docência com relação à formação continuada.

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. Para Almeida (2012, p. 76) “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”.

Diante dessa base conceitual, Soares (2009) destaca que para haver uma profissionalização do docente da educação superior é necessário pensar também na oferta da formação inicial, uma vez que muitos profissionais que assumem a docência, não recebem amparo didático-pedagógico, necessários ao desenvolvimento da profissão de professor.

Dessa maneira, Tardif (2007) problematiza que aproximar sujeitos professores das propostas formativas vem acompanhado de outro verbo que é o de assumir, ou seja, cabendo a essas instituições a responsabilidade de garantir, que é diferente de impor, aos seus professores práticas formativas iniciais e contínuas, caminhando em direção a um projeto de formação docente único.

Isto porque, conforme os estudos de Cunha (2009) e Almeida (2012) a formação profissional dos docentes que atuam na educação superior, para além dos saberes-fazer, é um ato político e ético, pois antes de ser trabalho individual, desenvolve-se na, para e com a coletividade.

## **PROCESSO DE CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA**

Em 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) e com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2001), para assim sermos capazes de produzir o tratamento e a análise dos dados.

Dessa forma, recorreremos à abordagem qualitativa, já que a proposta de nossa pesquisa pretendia realizar diálogos com o social, entendendo que mundo real e subjetividade do sujeito encontram-se em estado de mútua dependência (CHIZOTTI, 2005).

Os sujeitos investigados foram 6 (seis) Bacharéis de Enfermagem, escolhidos em razão do Curso ser o único na IES pesquisada que possui o Componente Curricular Capacitação Pedagógica, cuja discussão aproximavam o futuro profissional em Enfermagem das questões didático-pedagógicas e metodológicas presente na profissão docente no cenário da educação superior. Os depoentes tiveram suas identidades preservadas e substituídas pelos nomes de praias e regiões litorâneas presentes na música “Descobridor dos sete mares” de Tim Maia, a saber: “Angra dos Reis”, “Ipanema”, “Iracema”, “Itamaracá”, “Porto Seguro”, “São Vicente”.

Como instrumento para coleta e produção dos dados utilizamos a entrevista semi-estruturada, reflexiva e em caráter de profundidade, possibilitando-nos conhecer quais os

sentidos que os sujeitos da pesquisa atribuem à formação docente na educação superior particular.

Com relação ao *locus* a pesquisa, a nossa investigação foi realizada numa Faculdade de iniciativa privada, situada em Feira de Santana, Bahia, escolhido em função de, no período para construção do projeto de pesquisa, compormos o quadro de docentes, bem como de lecionarmos o Componente Curricular Capacitação Pedagógica, no curso de Enfermagem.

### **A Teoria das Representações Sociais: “lanterna” para análise 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. Deste modo, o autor demonstrou como a dimensão do senso comum é capaz de transformar o conhecimento científico, haja vista que deixa de considerar a visão desse conhecimento como inferior ou errada, para resgatar o valor dos saberes não-científicos, socialmente partilhados, marcados pelas constantes mudanças, pela pluralidade de princípios e ideias.

Assim, recorrer aos princípios da TRS para auxiliar na análise dos dados é reconhecer que seus pressupostos teóricos encontram-se consolidados epistemologicamente, uma vez que se desdobra em, pelo menos, três abordagens: antropológica (MOSCOVICI, 2003), sendo mais difundida por Denise Jodelet (2002) como processual; produção e circulação das representações sociais (WILLEM DOISE, 1990); e cognitivo-estrutural (ABRIC, 1998).

Todavia, para efeito de esclarecimentos, nossa pesquisa encontra-se situada nos pressupostos defendidos 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”.

Ademais, Jodelet (2002, p. 41) reconhece a importância de investigar a Educação com base nas TRS, afirmando 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.

Assim, entendemos que tomamos 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 que de algum modo realizam um movimento de “tragar” e “traduzir”.

## **ENFERMEIROS(AS)-PROFESSORES(AS): DUAS PROFISSÕES E UM DESEJO PELA FORMAÇÃO**

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 experienciadas e podem potencializar o exercer da docência de enfermeiros(as)-professores(as) do Curso investigado, bem como a (re)elaboração dessa 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 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-metodológicas até o momento produzidas na IES, *lócus* da pesquisa.

Como exceção, a depoente “Porto Seguro” declarou ter recebido apoio da Faculdade, possibilitando-lhe participar de uma formação *lato sensu* em Docência do Ensino Superior, ofertada pela mesma IES, a qual 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 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]. Ampliando o debate sobre as “jornadas pedagógicas” ou “mobilizações pedagógicas”, observem como os demais depoentes constroem seus relatos:

Eu sempre participei dessas jornadas pedagógicas, e pedia (mais formação)! É a oportunidade de conhecer o trabalho do colega! Você se sente mais seguro e

umenta 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 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 parecem denotar insatisfações quanto às práticas desenvolvidas nesses momentos, adjetivados como pedagógicos, as quais 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, se esses sujeitos de investigação tiveram alguma dificuldade em 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 sentiam-se inseguros e de certa forma pouco preparados para exercer a profissão de professor. 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 a adjetivação “fácil” relaciona-se ao fato de terem sido amparadas por outros professores mais experientes, apresentando-lhes possibilidades de realizar práticas de ensino. 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).

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, acontecida tempos depois de exercer a docência na iniciativa privada, trazendo um depoimento que consideramos também corajoso:

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!.

Através da narrativa, reproduzida com muita emoção pela entrevistada, produzimos alguns pontos de reflexão, a saber: como nas práticas sócio-educativas, 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).

Outra questão sobre a qual nos debruçamos, por entendermos que as respostas obtidas trouxeram contribuições para esta análise, foi a seguinte: Você considera que sua formação em Enfermagem contribuiu para sua atuar como docente? As respostas dos sujeitos da pesquisa foram assim elaboradas:

Muito! Porque a gente traz todas as vivências nossas para eles até para eles terem uma noção de como lidar quando se tornarem enfermeiros. Então é muito válido (IRACEMA).

Contribuiu sim! Contribuiu sabe por quê? Porque a instituição oferece ações sociais, que, na verdade, é uma grande oportunidade para o estudante ter contato com essa comunidade, de passar um conhecimento que ele adquiriu [...]. Então, talvez tenha até sido isso o fator motivador, às vezes a gente não sabe (ANGRA DOS REIS).

No curso de Enfermagem, quando o professor caminha só para o ensino, ele sai da faculdade e faz logo mestrado e doutorado, ele não tem tanta experiência teórico-prática, do que o professor que vivencia a prática. Então, eu acho que é importante para a Enfermagem, **você vivenciar a prática para depois lecionar** (IPANEMA).

Esses três depoimentos revelam que a formação em Enfermagem contribuiu para o exercício da docência em função das competências teórico-práticas que esse profissional adquiriu ao longo de sua formação. Na verdade, compreendemos que o desenvolvimento da profissão docente requer o amparo de uma formação profissional, em que os saberes específicos sejam o ponto de partida.

Além do mais, entendemos, como defende Cunha (2009), que é um equívoco a concepção de que o trabalho do professor na educação superior deva se sustentar apenas pelo diálogo entre as competências teórico-práticas. A defesa da autora pode ser localizada nos depoimentos abaixo:

Bom, ao longo desses anos, você começa a perceber algumas coisas que estão diluídas na sua formação que ajudou na execução do ser professor, mas eu não poderia dizer que a nossa formação é direcionada para essa atividade, não? Ela pensa na formação do enfermeiro como um educador da sua clientela e não como educador de futuros profissionais (SÃO VICENTE).

Contribui, porque minha aula é toda minha vivência prática. [...] Mas a minha formação em enfermagem não ajudou muito nessa parte de metodologia, de capacitação, porque a gente, eu lembro que Capacitação a gente teve em um semestre, uma carga horária muito pequena, não é? E eu lembro que eu tive muita dificuldade. Eu lembro que ela pedia para gente criar planos de ensino, metodologias, mas eu acho, assim, pouco, sabe? E que a gente precisa muito (ITAMARACÁ).

Apesar de notarmos que as duas falas dialogam parcialmente com as concepções apresentadas por “Iracema”, “Angra do Reis” e “Ipanema” sobre a formação em Enfermagem contribuir para sua formação de docente(s) também analisamos que há nelas uma perspectiva crítica sobre a questão, assim expostas: “pensa na formação do enfermeiro como um educador da sua clientela e não como educador de futuros profissionais” (SÃO VICENTE) e, de modo mais explícito, **“minha formação em enfermeiro não ajudou muito nessa parte de metodologia, de capacitação [...]”**.

Quando recuperamos tais afirmativas, direcionadas às questões de natureza didático-metodológicas, inferimos que existe uma consciência, em ambas as depoentes, sobre a necessidade de outras competências na execução do fazer docente, dentre elas, as de ordem pedagógicas, as quais precisam ser trabalhadas por especialistas das ciências da Educação (TARDIF, 2007).

Diante do exposto, aportamo-nos em princípios da TRS, usando como referências as concepções pautadas nos estudos de Moscovici (2003), de Jodelet (2002) e de Arruda (2011), os quais nos auxiliam a analisar que os depoimentos dos sujeitos investigados traduzem práticas sociais impregnadas de significados, que os movem e os situam como seres histórico-sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão 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, para além dos encontros pedagógicos, para que houve

uma aproximação desses professores com os pressupostos defendidos pela Ciência da Educação.

Notamos que os sujeitos pesquisados consideraram que há dois fatores necessários à sua formação docente: a experiência e o estudo. No que se refere à perspectiva do estudo, foi revelado que a atividade docente exige uma profunda imersão teórica, de modo a realizar processos significativos de mediação, colaborando para a aprendizagem dos estudantes (MASETTO, 2003).

Já sobre a experiência, os depoimentos destacaram, num primeiro momento, que para ser enfermeiro(a)-professor(a) é indispensável ter vivências práticas na área de Saúde, visto que, a partir delas, os professores podem dialogar com a teoria de modo mais seguro e assim saber fazer é em alguma medida saber ensinar.

Outro fator destacado diz respeito ao fazer docente solidário, compartilhado com os pares, fator necessário para (re)elaborar processos de ensinagem, de acordo com os estudos de Pimenta e Anastasiou (2011), valorizando os saberes partilhados, as trocas que partem do social, mas que 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 (MOSCOVICI, 2003).

## REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 1998.

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, Ângela (Org.) **Representando a alteridade**. Rio de Janeiro: Vozes, Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais: dinâmicas em rede. *In:* Valeschka Martins Guerra et al. **Teoria das representações sociais 50 anos: programa e resumos**. Vitória: GM Editora, 2011.

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**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CUNHA, M. I. da (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas-SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

DOISE, W. **L'Explication en Psychologie Sociale**. Paris: P.U.F., 1990.

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:* \_\_\_\_\_, (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: Sannus, 2003.

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

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

\_\_\_\_\_, e ALMEIDA, M. I. de (Orgs). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. 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.