



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

MARTA DE SOUZA FRANÇA

**NAVEGANDO EM MARES DA DOCÊNCIA SUPERIOR:  
REPRESENTAÇÕES DE ENFERMEIROS-PROFESSORES  
DE UMA FACULDADE PARTICULAR DE FEIRA DE  
SANTANA – BAHIA**

Feira de Santana  
2014

**MARTA DE SOUZA FRANÇA**

**NAVEGANDO EM MARES DA DOCÊNCIA SUPERIOR:  
REPRESENTAÇÕES DE ENFERMEIROS-PROFESSORES  
DE UMA FACULDADE PARTICULAR DE FEIRA DE  
SANTANA – BAHIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estadual de Feira de Santana, no âmbito da Linha de Pesquisa II - para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Roberto Seixas da Cruz

Feira de Santana  
2014

## **MARTA DE SOUZA FRANÇA**

NAVEGANDO EM MARES DA DOCÊNCIA SUPERIOR: REPRESENTAÇÕES DE ENFERMEIROS-PROFESSORES DE UMA FACULDADE PARTICULAR DE FEIRA DE SANTANA – BAHIA

Trabalho apresentado para Defesa de Dissertação, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Cultura, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

---

Prof. Dr. Antonio Roberto Seixas da Cruz – Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marinalva Lopes Ribeiro- Primeira Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nanci Helena Rebouças Franco – Segunda Examinadora

Feira de Santana, 19 de Dezembro de 2014.

Resultado: \_\_\_\_\_

## MUITO OBRIGADA! AXÉ!

A escrita desse trabalho investigativo foi uma oportunidade ímpar de *navegar* com sujeitos e conhecer um pouco dos saberes, sabores e dissabores de seus *mares* docentes. Durante o percurso de muitos mergulhos epistemológicos, o olhar de pescadora-pesquisadora foi sendo educado para conhecer experiências e sentidos produzidos nas vozes humanas, retroalimentando um (re)conhecer-se. Assim, para que a elaboração de nossa dissertação se findasse, muitas mãos, vozes, ouvidos, perfumes e abraços fizeram-se solidários e compreensivos a esse momento de imersão sócio-científica. Portanto, cabe aqui deixar às múltiplas demonstrações de solidariedade, meu Muito Obrigada! Axé!

A Deus, pelos direcionamentos amorosos e pela presença silenciosa, mas viva e vibrante, fazendo-me forte para seguir navegando;

Ao meu amor-amigo, Léo, pelo apoio incondicional, pelo cuidar afetuoso de sempre e por me olhar nos olhos e dizer: “Vai! Navega! Você consegue!”. Não faz ideia como o fato de acreditar em mim, dava-me energia para seguir em frente, porque entendia que minhas imersões nos mares da escrita representavam um Ato de Coragem. Essa vitória é nossa, marido!

À mainha, pelo amor e dedicação, por muitas vezes abrir mão de seu descanso e acolher meus filhos, cuidando deles com todo amor de avó-mãe;

Aos meus filhos, Malu e Cadu. A Malu pela doçura, pela companhia e compreensão, pela procura amorosa quando não me fazia presente, pois isso é Querer Bem. A Cadu, mesmo pequenino, pela tranquilidade e por todos os dias me ensinar a ser mais mãe.

Ao professor Roberto, o “marujo-intelectual” desse “navegar”, pelas orientações e pelas inquietações. Orientação imbuída de competência, serenidade e sensibilidade; Inquietações que me “ajudaram a olhar”, soprando nossa “jangada” em direção ao “mar dos saberes sociais”, o que nos possibilitou um *navegar* produtivo, intenso e

com poucos desvios de rotas; e pela ensinagem sobre as vivências humanas, à luz do rigor e do vigor das ciências sociais;

À Dulce, meu anjo da guarda, por cuidar de nossa família com tanto carinho e zelo, principalmente, por dividir comigo as responsabilidades maternas;

À minha família França, por nunca ter desistido de mim, por me apoiar sempre e vibrar junto, por me ensinar todos os dias como uma família pode ser feliz e amar, convivendo e respeitando as diferenças e por colocar mais alegria em nossas vidas através da música.

À terceira turma do Mestrado, pela amizade sincera, pelas partilhas e acolhidas, especialmente, a Elisa, uma amiga sempre presente e pronta a ajudar; assim como Nandyara, Conceição e Claudiano, os quais se mostraram solidários no momento que eu mais me senti fragilizada.

Ao colega Maximiano Meirelles, aluno da primeira turma desse Programa, que sempre se mostrou colaborativo e acessível. Além de nos presentear com um texto dissertativo em “TRAVESSIA”, estimulando a proposta metafórica dessa Dissertação.

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária - NEPPU, na pessoa da Coordenadora Marinalva, a nossa querida professora, que para além dos ensinamentos sobre Fazer Ciência, ensina-nos sobre Ser Afetivo.

Aos familiares, em especial, a Suely e a Verbena, por se mostrarem sempre dispostas a me socorrer, acolhendo meus filhos com muito carinho. E a Nalma, pela atenção nos momentos de dúvidas e pelos conselhos sempre sábios.

Aos amigos(as) de Toda uma Vida, por compreenderem o meu silêncio, especialmente, à Gilsânea, Livia, Isabella, Priscila e Pollyanna, pois sei o quanto acreditam e torcem por mim.

Aos amigos(as) do IFBA - Euclides da Cunha, que eu espero que sejam da Vida Toda, especialmente, à Marcia, à Bárbara, a Humberto e à Viviane por dividirem comigo, nessa nova etapa profissional, as alegrias, as conquistas e as incertezas, mas, acima de tudo, por me presentearem com suas Sabedorias.

Aos sujeitos da pesquisa, pela disposição com que aceitaram participar dessa “viagem investigativa” e pelo diálogo franco e fraterno sobre os modos de ser docente, carregados de coragem, de autenticidade e de sensibilidade.

Às professoras convidadas para a nossa Banca, nas pessoas de Prof<sup>a</sup>. Marinalva Lopes Ribeiro, PhD, Prof<sup>a</sup>. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias, sobretudo no momento do Exame de Qualificação, bem como à Prof<sup>a</sup>. Dra. Nancy Helena Rebouças Franco por nos ajudar a “navegar” firme em “Mares de Docência” na educação superior e pelas seguras orientações.

Um exemplo clássico, o técnico de futebol, ele é chamado de professor. Ele é professor? Na minha visualização ele não é, porque não cabe ser chamado alguém que apenas diz como as coisas devem ser feitas, de professor. Então, a representação que mais me incomoda é a de qualquer pessoa, sem ter a formação ou pelo menos a aproximação com a docência ser chamado de professor. Eu digo que é essa representação de que ser professor é muito fácil e pode ser cabível a qualquer pessoa. E a representação que eu acho que mais cabe no momento do professor é a representação de alguém que se desliga de todos os mundos para se ligar ao mundo das interações desses alunos. Então, é alguém de relações, de convivência, de interações e de formação inacabada. Eu acho que essa a representação que eu imagino como de professor!

**(SÃO VICENTE- sujeito da pesquisa)**

## RESUMO

A presente Dissertação tem como objetivo conhecer como professores bacharéis em Enfermagem, que não tiveram formação para o trabalho docente, significam a docência na educação superior particular. Nessa perspectiva, a questão norteadora de nosso trabalho foi elaborada da seguinte maneira: Como os enfermeiros-professores de uma faculdade particular significam a docência no ensino superior e de que maneira esses sentidos mobilizam suas práticas pedagógicas? A investigação esteve amparada metodologicamente na abordagem qualitativa, situada no campo da Fenomenologia, utilizando-se de princípios da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003) e da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2001), fundamentados pelos pressupostos epistemológicos do paradigma emergente (BERHENS, 2003). O *Lócus* da pesquisa foi uma Faculdade particular, localizada em Feira de Santana-BA. Os sujeitos investigados constituíram-se em seis (6) professores, bacharéis em Enfermagem - que exercem a docência nessa instituição de ensino superior. Como instrumento de coleta e produção de dados foi utilizada a entrevista semi-estruturada. Para demarcar o nosso objeto de pesquisa e dialogar sobre a Docência no Ensino Superior no setor privado, utilizamos como fundamentação teórica autores, a exemplo de: Dias Sobrinho (2009), Pimenta e Anastasiou (2011), Tardif (2007), Cunha (2009), dentre outros. Como resultados alcançados, após as interpretações das unidades temáticas, analisamos que a docência na educação superior foi despertada como uma segunda profissão, desafiando-lhes a utilizar práticas tradicionais de ensino. Ademais, os depoentes afirmaram que a formação e atuação em Enfermagem contribuem para um fazer docente mais consubstanciado. Porém, reconhecem as práticas formativas continuadas são necessárias para reelaborarem suas atividades de professor. Quanto aos saberes da docência, a maioria dos pesquisados apontaram os saberes da experiência, disciplinares e específicos como importantes na prática docente, enquanto que reconheceram a necessidade de manter uma relação dialógica com os estudantes. No tocante a identidade profissional, os sujeitos trazem a ideia de uma identidade em movimento, um pertencimento diluído em ambas as profissões.

**Palavras-chave:** Educação superior privada. Docência. Representações. Enfermeiro-professor.



## ABSTRACT

This present essay has as objective to know how teachers and graduated in Nursing which haven't graduated or a preparation course to be a teacher in nursing area, see and mean the teaching work in private college education. In this perspective, the guiding issue of our work was elaborated as following: As the nurse-teachers of a private college mean the teaching in higher education and in how do these issues reach their pedagogic practices. The investigation sustained methodologically in the qualitative approach, supported by the Phenomenology field, using the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2003) and the Analysis of the Context (BARDIN, 2001), supported by the epistemological presupposition of the emergent paradigm (BERHENS, 2003). The *Locus* of the research was a private College, addressed in Feira de Santana-BA. The subjects investigated were six (6) teachers, nursing graduates who teach in the Higher Education Institution. As instrument of the collect and production data was used the semi-structured interview. To line off our research object and dialogue about High Education Teaching in the private sector, we used as theoretical substantiation authors as: Dias Sobrinho (2009), Pimenta and Anastasiou (2011), Tardif (2007), Cunha (2009), and others. As results reached, after the interpretation of the thematic units, we analyzed that the teaching in High Education was awoken as a second profession, challenging them to use traditional practices of teaching. Moreover, the deponents assumed that the graduation and acting in Nursing have contributed to a more embodied practical. Although, they recognize the on-going educational practice are necessities to re-elaborate their activities as professors. About the teaching knowledge, the majority of the researched professors pointed the experience knowledge, specific or subject ones while important in the teaching work as the same time they recognize the necessity of keeping a dialogic relationship with the students. On professional identity, the subjects bring the idea of an identity that goes through both professions.

**Key words:** Private High Education. Teaching working. Representations. Nurse-teacher.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dados Gerais sobre a Educação Superior: Cursos, Matrículas e Concluintes – 2013	43
Quadro 2	Saberes Docentes	68

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPQ - Conselho Nacional de Pesquisa

EAD – Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FAPESB – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia

FIES – Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação Cultura

NEPPU – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária

PDRE – Plano Diretor da Reforma do Estado

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PROUNI – Programa de Universidade para Todos

PROBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

TNC – Teoria do Núcleo Central

TRS – Teoria das Representações Sociais

UTI – Unidade de Terapia Intensiva

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>1 ANÚNCIO DA NAVEGAÇÃO: CARTOGRAFIA DO OBJETO DE PESQUISA</b> .....	15
<b>2 EMBARCANDO EM “MARES DE TEORIAS”: A EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS DESDOBRAMENTOS</b> .....	33
2.1 A MORFOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR: NAVEGAR É PRECISO.....	34
2.1.1 <b>Processo expansionista: um debate sobre a democratização da educação superior particular</b> .....	38
2.2 <b>DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CONVITE A SEGUIR VIAGEM</b> .....	45
2.2.1 <b>O ensino na educação superior: rotas, desvios e projeções</b> .....	47
2.2.2 <b>Exercer a docência: um navegar de múltiplas articulações</b> .....	51
2.3 <b>FORMAÇÃO DOCENTE: SUPERANDO A CONCEPÇÃO DE “ILHA”</b> .....	56
2.3.1 <b>Saberes docentes: (re)conhecendo e articulando a “paisagens” constituídas pela ação humana</b> .....	66
2.3.2 <b>Recorrendo à “bússola epistemológica” por uma noção de Identidade Docente</b> .....	73
<b>3 (RE)APRENDENDO A OLHAR O MAR: CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA</b> .....	79
3.1 <b>O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA</b> .....	86
3.1.1 <b>Docentes à vista: ancoragens, primeiros contatos e pegadas na areia</b> .....	89
3.2 <b>ESTRATÉGIA DA NAVEGAÇÃO: ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS</b> .....	98
3.3 <b>A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: “LANTERNAS” PARA ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	107
3.4 <b>A ANÁLISE DE CONTEÚDO: PARA “ENREDAR” OS DADOS</b> .....	117
<b>4 CONVERSAS COM “PESCADOR”: SUJEITOS E SENTIDOS SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> .....	122
4.1 <b>ENTRE O FAZER E O FAZER-SE ENFERMEIRO-PROFESSOR: DESEJO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA</b> .....	123
4.2 <b>QUER SABER QUE SABER(ES)?: MERGULHOS RUMO À ILHA FORMATIVA</b> .....	139
4.3 <b>METAMORFOSEAR-SE ENFERMEIRO(A)-PROFESSOR(A): UM CASO DE CIÊNCIA</b> .....	157
<b>5. ATRACANDO AO CAIS: ÂNCORA, CORDAS E NÓS</b> .....	172
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	181
<b>APÊNDICE 1</b> .....	188
<b>APÊNDICE 2</b> .....	190



*Beira do mar, lugar comum  
Começo do caminhar  
Pra beira de outro lugar  
Beira do mar, todo mar é um  
Começo do caminhar  
Pra dentro do fundo azul*

(GILBERTO GIL – Lugar Comum)

## APRESENTAÇÃO

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS – Mestrado Acadêmico, na Linha de Pesquisa II: Culturas, formação e práticas pedagógicas, cujo título é **Navegando em Mares da Docência Superior: representações de enfermeiros-professores de uma Faculdade Particular de Feira de Santana – Bahia.**

A investigação está inserida nas bases epistemológicas que ajudaram na problematização sobre a docência na educação superior particular, para compreender quais os sentidos que os professores do Curso de Enfermagem de uma Faculdade da rede privada produziam sobre a docência no ensino superior e de que maneira esses significados mobilizavam suas práticas pedagógicas.

Estávamos cientes que a elaboração de um percurso investigativo à luz da ciência não se realiza de maneira simples e célere, por se tratar de um exercício que exige do pesquisador muita cautela, clareza, inquietação intelectual e sensibilidade (MINAYO, 1994), além de uma fundamentação teórico-metodológica consistente.

Estas exigências fizeram-se presentes na escolha do tema, na construção do objeto de pesquisa, na elaboração da problemática, na construção de um percurso metodológico adequado às exigências do nosso objeto de pesquisa e, especialmente, na escuta atenta e sensível àqueles que, além de contribuírem para realizarmos um “mergulho” teórico mais seguro, também puderam nos conduzir para um “navegar” mais reflexivo.

Antes de darmos início à “navegação” epistemológica e metodológica propriamente dita, apresentamos ao nosso leitor os percursos delineados na construção dessa Dissertação, para que possa melhor compreender como o objeto de estudo foi se estruturando.

Como ponto de partida, compreendemos que é relevante apresentar alguns contextos profissionais, nos quais transitamos – desde o estágio supervisionado, para a finalização da graduação, até o exercício da docência na educação superior– que de alguma maneira contribuíram na construção deste objeto de pesquisa. Na sequência, foi realizada uma descrição sobre o levantamento de pesquisas anteriores sobre o nosso objeto nas Bases de teses e dissertações da Capes, apresentando algumas considerações sobre estes estudos.

Após este momento, revelamos as razões que justificam a escolha e a organicidade deste objeto. Além disso, apresentamos como o problema foi sendo (re)elaborado, até ganhar contornos e formas, que o transformaram em questão norteadora da pesquisa e, também, os objetivos que buscamos alcançar neste processo investigativo. Em seguida, apresentamos as bases epistemológicas e metodológicas que alicerçaram esta pesquisa, a estratégia de coleta e de produção de dados escolhida e os procedimentos adotados na análise dos dados.

## 1 ANÚNCIO DA NAVEGAÇÃO: CARTOGRAFIA DO OBJETO DE PESQUISA

*Minha jangada vai sair para o mar, vou trabalhar, meu bem querer/  
Se Deus quiser quando eu voltar do mar, um peixe bom eu vou  
trazer/ Meus companheiros também vão voltar e ao Deus do céu  
vamos agradecer.*<sup>1</sup>

Como primeiro movimento em direção ao nosso navegar investigativo, embarcamos nas linhas metafóricas da estrofe musical, porque encontramos na criação artístico-poética possibilidades de realizar uma aproximação entre ciência e arte, ambas produzidas por um desejo de conhecer, capturar e traduzir um objeto através de significação(ões).

Assim, as vozes de Macedo, Galeffi e Pimentel (2009) permitem-nos entender que tratar de ciência com o rigor que ela exige pode ser uma tarefa menos dura e mais simbólica, mas não menos válida, porque seguindo os referidos autores “o ser humano também precisa de imagens, afetos, juízos, metáforas e conceitos para formar uma compreensão articulada de sua existência concreta” (p.30).

Desta maneira, assumimos que nossas escolhas linguísticas estão motivadas pelas histórias cantaroladas no/do Mar, frutos das experiências reais do pesquisador e dos jogos de imagens que se produziram ao longo do tempo-espço, os quais nos afetam sensivelmente.

Nomeamos este cenário com suas imagens e suas memórias presentes nas composições musicais populares, para dar representatividade e forma à nossa escrita, porque compreendemos que para nossa “viagem investigativa” o Mar seria um lugar simbólico, profundo e fecundo, pois “O mundo é o mar/ Maré de lembranças/ Lembranças de tantas voltas que o mundo dá”<sup>2</sup>, cujas águas podem nos contar sobre um mundo do qual somos parte, contém-nos e estamos contidos, mesmo carregando consigo antagonismos como aproximar e fazer-se distante e fronteiro.

Assim, lançamos corajosamente a nossa “jangada ao mar”, cientes de que poderia estar presente nela não só o sujeito do mundo, uma “pescadora” curiosa e inventiva, mas também um sujeito pesquisador, munido de cuidados, cautela e

---

<sup>1</sup> DORIVAL CAYMI, **Suíte do Pescador**, 2006. O estilo é Música Popular Brasileira. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br>. Acesso em: 08 de abr. 2014.

<sup>2</sup> VEVÉ CALAZANS E JORGE PORTUGAL, **Memórias do Mar**, 2006. O estilo é Música Popular Brasileira. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br>. Acesso em



paciência para os possíveis encontros, os encantos, os desencantos e as surpresas que nos reservam este navegar simbólico em mundos reais.

Portanto, ressaltamos que o ato de navegar não está restrito à pura contemplação, mas representa abertura à compreensão de outros mundos e contextos, os quais possivelmente se aproximam de nossas realidades.

Nos estudos de Gadamer (1999, p. 297) encontramos esse aspecto individual-coletivo, quando nos apresenta que “o todo, a partir do qual se deve compreender o individual, não pode ser dado antes do individual [...], compreender é sempre mover-se nesse círculo, e, portanto, é essencial o constante retorno do todo às partes e vice-versa”.

É justamente neste exercício de entrega e nas transformações que se darão ao longo da “viagem”, que nos colocamos ora dispostos a realizar as seguintes ações: remar ao encontro e de encontro às questões epistemológicas que apresentamos nesta pesquisa; mergulhar em busca de consistências teórico-metodológicas para que haja mais segurança quanto ao trajeto assumido; contemplar o belo, o estranho, o novo, o tradicional, tudo que os “mares teóricos” intentarem revelar e; ainda, recuar, como deve fazer todo pesquisador prudente, ao perceber que tais trajetórias não contribuirão para o andamento reflexivo-crítico da investigação (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Aliado e essas ações, os autores citados anteriormente defendem que nas pesquisas em Educação o olhar reflexivo do pesquisador é um elemento fundamental, pois constitui um deslocamento, como um olhar-se; não um exercício puramente intelectual, mas uma ação política, que possibilita desinstalações e estranheza.

Desinstalações, porque este sujeito que investiga precisa, como já fora mencionado, deslocar-se para compreender quem é e como é neste mundo e assim olhar em direção às possíveis respostas. E estranheza, uma vez que a necessidade de entender é fruto de uma linguagem pouco transparente, reflexo de nossa própria incompletude (GADAMER, 1999).

Diante do exposto, ratificamos nossa escolha de lançarmo-nos ao Mar, pois compreendemos que este movimento de navegar em águas (des)conhecidas, tal qual uma “presença indiscreta”, pode ser uma oportunidade de encontros com intersubjetividade, com histórias alheias e nossas, com realidades de sujeitos próximos-distantes; enfim, com o eu do outro e com o outro que há em nós,

acreditando não só na possibilidade de se fazer uma aventura encantadora, mas, também, de estar reservadas a nós outras surpresas.

Sobre a construção do nosso objeto de estudo, apresentaremos a seguir a trajetória pessoal-profissional do pesquisador, a qual consideramos importante, porque representa os primeiros momentos de inquietação e que muito nos direcionaram a escolher este Mestrado em Educação e a Linha de pesquisa 2: Culturas, formação e práticas pedagógicas.

Essa tentativa humana de compreender-se nos motiva a seguir adiante, assumindo que “[...] E eu que não sei quase nada do mar, descobri que não sei nada de mim/ Clara, noite rara, nos levando além da rebentação/ Já não tenho medo de saber quem somos na escuridão”[...]<sup>3</sup>.

Apoiados nessa descoberta e nesse desejo de saber, reafirmamos nosso compromisso com esta pesquisa de buscar ir para “além da rebentação”, entendendo que há um convite ao conhecimento íntimo que aos poucos pode ser desvelado e que nos une ao objeto da pesquisa e aos sujeitos com quem pretendemos dialogar: enfermeiros-professores<sup>4</sup> de uma faculdade privada de Feira de Santana-Ba.

A minha trajetória na educação superior foi iniciada em 2002, como aluna do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Logo no terceiro semestre, passo a transitar nas identidades de estudante e de professora/estagiária, ensinando o componente curricular Língua Portuguesa a turmas do programa Educação de Jovens e Adultos (EJA) e já no estágio fui percebendo como a profissão de professor me trazia muitas inquietações, dentre elas, recordo-me das seguintes: Quais as atribuições da profissão docente? Que conteúdos devo selecionar? Com base em quais critérios devem ser feitas as avaliações para alunos? Como essas avaliações revelavam se a aprendizagem havia se constituído e em que dimensão?

Essas questões foram o primeiro momento de desinstalação sobre quem sou e como esse quem atravessa a minha identidade de professora, pois mostram como

---

<sup>3</sup> ANA CAROLINA; JORGE VERCILLO, **Eu que não sei quase nada do mar**, 2009. Estilo é Música Popular Brasileira, disponível em: [http:// www.vagalume.com.br](http://www.vagalume.com.br). Acesso em 18 de mar. 2014.

<sup>4</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 de profissionais de Enfermagem na Educação Superior. 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).

a falta de vivência prática e as fragilidades quanto às bases teóricas assumidas comprometiam o exercício da docência, configurando-se que precisava dominar competências e saberes exigidos nesta profissão e que, até então, não tinha sido discutido na universidade.

Diante destas novas descobertas, começava a compreender que além de se saber ensinar, que representa a dimensão técnica, é preciso que o trabalho docente leve em conta “a especificidade da relação pedagógica e as características do contexto em que se desenvolve a prática profissional.” (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 237)

Após esta tomada de consciência, comecei a realizar mergulhos mais profundos nas teorias das ciências pedagógicas e, aliado essas imersões epistemológicas, busquei o apoio da coordenação pedagógica da escola. Para minha surpresa houve um (des)encontro entre a teoria e a prática, cuja resposta foi: “Siga o livro didático e você vai longe!”.

Diante dessa resposta lacônica, resolvi recuperar na memória alguns modelos de professores, eleitos positivamente e também pedi ajuda às inúmeras mulheres-professoras da minha família. Segundo Cunha (2007) e Pimenta e Anastasiou (2011), há no professor uma consciência histórica dos tempos de escola, a qual avalia e reproduz algumas decisões pedagógicas de nossos professores que consideramos bem sucedidos, ações já naturalizadas, especialmente, quando não se têm bases teórico-práticas claras e definidas.

Portanto, tomei para meu fazer docente algumas dessas experiências, aqueles que pareciam-me mais exitosas, alguns “segredos” do ser professor que eu ainda não conhecia na universidade e aos poucos fui sentindo-me mais segura em sala de aula.

Com a consciência que tenho hoje, passo a entender que ser estagiária foi uma oportunidade de fazer laboratório, experimentando o que é ensinar e como se deve promover o ensino para alcançar aprendizagens, isto é, apropriando-me de minha profissão de professora.

Sobre o aprender a ensinar, Enricone (2007) traz contribuições para esse contexto ao afirmar que essa aprendizagem é um processo complexo, em que estão presentes os fatores cognitivos, afetivos, éticos e metodológicos e que é importante estar atento ao fato de que “além do conhecimento específico da disciplina, e dependendo dele, há o conhecimento pedagógico do conteúdo, entendendo como

conhecimento relacionado a teorias de aprendizagens e de desenvolvimento humano” (p.154). É justamente sobre a fragilidade deste conhecimento pedagógico, vivenciada por mim, que esta pesquisa começou a ser gestada, mas sobre isso aprofundaremos o debate mais adiante.

Voltando a outras trajetórias de igual maneira significativas, assumo que após a graduação, em 2007, fiquei em crise sobre quais caminhos percorrer nesta nova jornada. A crise não era sobre ser ou não professora, disso não tinha dúvida alguma, mas de ter de adotar nas escolas uma concepção de língua, com a qual não concordo, posto que as experiências no estágio oportunizaram o contato com um ensino de Língua Portuguesa descontextualizado e centrado na gramática, o qual negava aos alunos a possibilidade de serem protagonistas de seu discurso, de sua língua materna.

Este tipo de ensino provoca nos estudantes distorções sobre a sua própria língua, tais como: de estar diante de outra língua, logo não compreendem a dimensão de poder presente nos discursos; de que os sentidos são múltiplos e estão historicamente situados; e o mais importante, de que a posição de sujeito passivo, ingênuo e decodificador está diretamente relacionada ao desejo de silenciá-los (KOCH; ELIAS, 2009).

Como forma de mostrar que não coadunava/o com o imperativo da gramática normativa nas escolas, tomei algumas decisões: não prestar concurso público para trabalhar no Ensino Fundamental e Médio; especializar-me em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, pretendendo fortalecer com a teoria meu diálogo com a prática e produzir uma Oficina de Redação, denominada “Personal Linguístico”, com o intuito de ministrar aulas particulares a estudantes com dificuldades de leitura e escrita de textos dos mais variados gêneros.

Curiosamente, muitos dos alunos que foram buscar a oficina eram alunos do ensino superior privado que queriam assessoria na elaboração e interpretação dos textos científicos, os quais, mais tarde, seriam grandes motivadores de outra decisão a ser relatada em breve.

Após um ano e meio trabalhando nas oficinas de redação, participei de uma seleção para ministrar aulas numa Escola profissionalizante, no componente curricular Redação Técnica, nos cursos de Segurança do Trabalho e Mecânica, sendo contratada posteriormente. Este período foi um divisor de águas, por conta de

estar regressando à educação formal, tendo a possibilidade de estabelecer alguma comparação com a primeira experiência vivenciada no EJA.

Assim, foi possível perceber que diferentemente da falta de apoio pedagógico da experiência de estagiária, neste espaço de educação profissionalizante havia acompanhamento de uma equipe pedagógica, a qual não só cobrava o cumprimento dos prazos e dos horários, mas também auxiliava na construção dos planos, nos aspectos didático-metodológicos, a exemplo de elaboração das avaliações.

Logo, compreendemos que a presença da formação continuada contribuiu sobremaneira para reconhecermos como é importante estar amparada pelos conhecimentos das Ciências da educação, os quais dialogam teorias de ensinagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011) e saberes da prática pedagógica (TARDIF, 2007).

Trabalhar neste espaço fez-me compreender que ser professor é ser profissional e como tal precisa assumir responsabilidades, logo a “liberdade” que sentia por exercer a profissão de professora de modo informal não estava trazendo contribuições quanto às questões de ordem pedagógica. Tomada por esta consciência, decidi fazer outra especialização e, em paralelo, resolvi levar um projeto a todas as faculdades da cidade, ciente das inúmeras dificuldades dos estudantes da educação superior em relação ao ato de ler, de interpretar e de produzir textos, tendo como exemplos os muitos sujeitos com os quais trabalhei nas oficinas.

No primeiro momento, o intuito de levar o projeto a essas instituições particulares era de buscar uma parceria, realizando nivelamento de Língua Portuguesa, já que, como já mencionei, as experiências nas oficinas apontaram que havia um movimento importante de reestruturação de acesso à educação superior brasileira, disparado pelo projeto político-educacional de democratização do ensino superior (DIAS SOBRINHO, 2009).

Diante dessa nova realidade, concebia a presença de um novo perfil de alunos ingressando na educação superior, portanto, seria viável apresentar uma proposta de acompanhamento/ monitoria da demanda de trabalhadores e alunos de escolas públicas recém-chegados às Instituições de Ensino Superior (IES).

Na verdade, não acreditava que seria contratada por uma delas, isto por que não possuía experiência em docência superior e tampouco formação em Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior. Até então, desconhecia as questões legais sobre como se dava o magistério no ensino superior

do Brasil, descritas na Lei de Diretrizes de Bases para a Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, marco legal da reforma da educação superior (BRASIL, 1996). Mas, após os estudos realizados, estava ciente de que como já participava da segunda especialização sobre o ensino de Língua Portuguesa, por lei, não havia o que me desqualificasse para assumir a função. Em seguir, apresento algumas questões que comprovam isso.

Segundo a Lei nº 9.394/96, o magistério na educação superior deve se dá a nível, prioritariamente, de pós-graduação Mestrado e Doutorado. Isto quer dizer que a LDBEN determina que qualquer profissional, munido de conhecimento específico na área de atuação e com no mínimo a especialização Lato Sensu, pode assumir o papel de professor no nível superior. Mas a mesma não desconsidera a importância de uma formação em Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, recomendando-a como contribuição na atuação docente.

Outro ponto na Lei é que há um parágrafo que explicita como as instituições devem estar atentas à titulação ao contratar os professores, exigindo um percentual mínimo no quadro de docentes doutores, mestres e especialistas. Porém não declara que seja indispensável para ingressar no magistério superior (pré)requisições quanto ao processo de formação inicial ou continuada (BRASIL, 1996).

Assim, como cumpria as prerrogativas exigidas nas diretrizes da LDB (9.394/96), dois meses depois de apresentado o projeto às instituições, recebi um convite para participar de uma seleção para assumir o componente curricular Língua Portuguesa para cursos de bacharelado. Passei na seleção e até o mês de abril do presente ano fazia parte dessa Faculdade, totalizando cinco anos de experiência como docente da educação superior privada.

É válido pontuar que, no começo, estava deslumbrada com a possibilidade de receber o título de professora de Ensino Superior, mas desconfortável com a minha pouca formação para atuar neste nível, mesmo amparada pelos dispositivos da LDBEN vigente. Logo nos primeiros dias, o desconforto foi superado pela frustração, posto que diferentemente do apoio pedagógico que recebi na escola profissionalizante, nesta instituição de ensino superior fiquei novamente “livre”, tinha autonomia, ou melhor, estava completamente desamparada e, sem muita opção, fui construindo solitariamente, sem orientação, as minhas aulas.

Entende-se, conforme defende Benedito (1995), que há na profissão docente uma capacidade de autodidata, dada a tantas exposições a rotinas de outros professores, mas essa capacidade é insuficiente para ser professor. Notamos na discussão de Pimenta e Anastasiou (2011, p.107), que é recorrente esse estado de solidão ao afirmarem que

O professor ingressa em departamentos que atuam em cursos aprovados, com disciplinas já estabelecidas: recebe ementas prontas, planeja individual e solitariamente e é nessa condição que deve responsabilizar-se pela docência que exerce. [...] Não recebem qualquer orientação quanto a processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios nem sequer necessita realizar relatórios – momento em que poderia refletir sobre a própria ação, como acontece normalmente nos processos de pesquisa.

As vozes dessas autoras traduzem com muitos detalhes como se deu meu ingressar na educação superior e de tantos colegas de profissão, com quem partilhei muitas dúvidas e angústias sobre o ensinar no ensino superior privado. É relevante pontuar que as inúmeras narrativas desses docentes, bem como as trajetórias que ora compartilhei, refletem e estimulam a proposta desta pesquisa, cujo objeto de estudo é **os sentidos que os enfermeiros-professores elaboram sobre docência no ensino superior e as implicações desses em suas práticas pedagógicas.**

Cabe mencionar que a aproximação epistemológica em Docência Universitária e Representações Sociais deve-se ao fato de minha participação no grupo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária<sup>5</sup> (NEPPU), como colaboradora e, também, de ter sido aluna especial da disciplina Representações Sociais e Educação, do Mestrado em Educação, do qual sou atualmente estudante regular.

As redes discursivas tecidas nestes encontros – ancoradas pelas teorias da Pedagogia Universitária e das Representações Sociais, sem deixar de cotejá-las

---

<sup>5</sup> Este núcleo de pesquisa constitui-se em 2005, como parte do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores – NUFOP, ligado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana. Desde então, o NEPPU vem realizando projetos de pesquisa bolsistas de Iniciação Científica, dos quais dois com financiamento de agências de fomento à pesquisa. As atividades do núcleo são coordenadas pela Prof<sup>a</sup> Marinalva Lopes Ribeiro, doutores e colaboradores, contando com a participação de bolsistas da Iniciação Científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC, PIBIC) e Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

com as práticas – e os processos de escuta realizados no diálogo com meus pares só vieram reafirmar o desejo investigativo sobre o objeto já aqui apresentado.

É importante destacar que no andamento da pesquisa, fui convocada por um concurso federal para assumir a vaga do Componente Língua Portuguesa como professora efetiva e, no momento atual, integro o corpo docente efetivo do Instituto Federal de Educação da Bahia, na categoria D.E., no Campus de Euclides da Cunha-Ba.

O desligamento da instituição superior, de certa forma, colocou-nos mais distantes de nossos sujeitos da pesquisa, haja vista não mais frequentarmos regularmente esse espaço de formação. Porém, não inviabilizou, por completo, que déssemos seguimento a nossa coleta de dados, a não ser quanto ao acesso do Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem, que nos foi vetado pela instituição investigada.

Na apresentação do texto da qualificação para o mestrado em curso, declaramos que iríamos realizar uma análise de documento simples desse material, como complementaridade da análise das entrevistas semi-estruturadas. Buscamos manter esse instrumento, mas como o mesmo não nos fomos liberado pela instituição, sob a justificativa de que não fazíamos mais parte do corpo docente da Unidade; entendemos, então, que o fato de não o acessar não poderia ser motivo para paralisarmos a nossa pesquisa e decidimos seguir “viagem”.

A partir da definição do objeto de pesquisa, realizamos uma prática que exigiu de nós muita paciência e persistência, a qual nos remeteu ao trabalho do pescador, aquele que por necessidade ou por prazer lança-se ao mar por horas, quando não dias, munido de alguns instrumentos de pesca (redes, vara e anzol), avalia qual lugar pode “ancorar” sua jangada e assim, capturar seu “alimento”.

Então, novamente recorreremos à letra da música de Caymim, quando diz “Minha jangada vai sair por mar, vou trabalhar, meu bem querer/ Se Deus quiser quando eu voltar do mar, um peixe bom eu vou trazer [...]”, posto que representa uma boa analogia sobre como procedemos, aliando necessidade e prazer, o levantamento de pesquisas no Banco de teses/dissertações da CAPES.

Tal qual o fazer de um pescador, trabalhamos pacientemente em busca de “alimentos” para nos manter firmes e dar continuidade a esta pesquisa, precisando em alguns momentos fazer escolhas, seguir viagem e novamente ancorar até percebermos que realizamos com a substancialidade os estudos realizados.



Assim, por tudo que foi assinalado anteriormente, resolvemos nomear este processo de busca e de análise de dados já existentes sobre nosso objeto, como “primeiros pescados”. Vamos descrever como procedemos neste movimento investigativo, especialmente, destacando: quais expressões, ou melhor, quais “iscas” utilizamos ao longo do levantamento; quantas pesquisas encontramos; que período recortamos; quais contribuíram para a nossa discussão e porquê e a que considerações alguns autores chegaram.

A princípio, utilizamos no Banco de teses/dissertações da CAPES a expressão, ou melhor, a “isca”, “Docência em enfermagem” e foi possível localizar 94 teses/dissertações, entre o período de 2004 a 2011, revelando-nos que a temática tem interessado vários outros pesquisadores e que a discussão já vem sendo desenvolvida a quase uma década.

É importante salientar que dessas 94 produções (21 teses e 73 dissertações), duas tiveram suas bases epistemológicas e metodológicas no campo das representações sociais, porém uma desenvolveu-se sobre a perspectiva da docência no nível superior, enquanto que a outra voltou-se para discuti-la no nível técnico.

Outra questão que merece ser explicitada diz respeito aos variados contextos de atuação do enfermeiro-professor nessas pesquisas, o que nos fez analisar e desconsiderar aqueles estudos que não estivessem, de alguma maneira, mantendo um diálogo com o nosso objeto de pesquisa, o qual está situado na docência no ensino superior. Assim, decidimos não utilizar as produções que versam sobre o exercício da docência de Enfermeiros(as) nas seguintes perspectivas: Licenciatura em Enfermagem; Curso profissionalizante/técnico de Enfermagem e Ensino Médio.

Após esse momento de seleção criteriosa, constatamos que seria possível travar diálogo com dezoito dissertações e duas teses, pelo fato destes “pescados” possuírem elementos que se aproximam, auxiliam e ampliam as nossas reflexões.

De modo mais abrangente, foi possível constatar que esses estudos estão relacionados ao debate com relação aos modos dos enfermeiros-professores desenvolverem a docência na educação superior, entendendo que são profissionais da área de saúde que gerenciam e auxiliam outros profissionais a lidarem com situações delicadas e que também assumem o lugar de “educadores” com os pacientes, ensinando e orientando, mas que muitos deles não receberam formação para ser professor.

Dessa maneira, emergem nesses debates muitas investigações direcionadas a conhecer como está sendo construída a identidade docente de enfermeiros-professores na Educação Superior brasileira, demonstrando que há uma necessidade de se refletir sobre a formação do professor que atua no 3º grau, especialmente no contexto do bacharelado em Enfermagem. Isto porque, segundo as literaturas, são profissionais liberais que não tiveram, em sua grande maioria, oportunidade de, enquanto graduandos, discutirem a possibilidade de exercer a profissão de professor.

Sobre este ponto, Madeira (2006) defendeu em sua pesquisa que para se discutir sobre docência na educação superior é necessário entender como se constrói e reconstrói as competências necessárias para ser professor. Segundo este autor, existe razoável consenso entre muitos professores de que para o exercício da docência no ensino superior é suficiente apenas dominar os conhecimentos específicos.

Mas Madeira (2006) afirmou, com base nos estudos de Cunha (2007) e de Pimenta e Almeida (2011), que tal pensamento precisa ser reformulado, pois considerar que basta essa competência para ser professor é negar as contribuições teórico-metodológicas que podem ser apreendidas em uma formação pedagógica.

Os estudos de Santiago (2003) também concordaram que há na docência um movimento de elaborar e reelaborar o conhecimento, partindo dos saberes específicos; contudo, para esta autora, é preciso entender que o processo de formação docente é uma atividade profissional em movimento, a qual vai se desenvolvendo muito antes da formação acadêmica e que precisa manter-se em permanente reelaboração.

Em sua pesquisa, a autora constatou que os educadores não têm consciência a respeito como é formado um docente universitário. Contudo, eles elegeram a prática como aquela responsável pelos modos de ser e de se fazer docente.

Assim, entendemos que falta uma unidade formativa nas IES, orientando a construção intelectual, filosófica e metodológica, próprias para o exercício da docência na educação superior, superando este modelo supervalorativo da experiência (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011).

Vale ressaltar que não a estamos negando, até porque logo no começo desse estudo ressaltamos o lugar de onde falamos, a partir da experiência e em defesa da intersubjetividade, dos conhecimentos advindos do senso comum. Porém,

entendemos, com base nos estudos de Mazetto (2003), Tardif (2002) e Cunha (2007) que os saberes da prática sozinhos não constituem o ser professor, seja na educação superior, seja na básica.

Já na pesquisa de Selbach (2007), a construção do sujeito professor não só representou um processo de formação inconcluso, como definiu Santiago (2003), mas também precisava ser compreendida como uma atividade complexa que exige o envolvimento de todos os atores que participam dela.

Os estudos apontaram que se faz necessário incorporar nas instituições de educação superior, sejam públicas ou privadas, uma cultura que valorize o trabalho coletivo, interativo e solidário, o qual tenha o apoio e o amparo dos colegas-professores e dos gestores frente às questões de ordem político-pedagógicas e administrativa; bem como uma cultura interacionista entre professor-aluno, de modo que ambos comprometam-se, não só com as práticas de ensino, mas também com as formas de aprendizagem, conforme argumenta Cunha (2009).

Silveira (2004), Nunes (2011) e Schreen (2011) trouxeram importantes colaborações ao nosso estudo ao discutirem sobre a formação pedagógica e continuada na educação superior particular. Essas autoras analisaram e avaliaram como os docentes, que atuam no setor privado, são profissionais enfermeiros e, paralelamente, exercem a profissão de professor. Mas cada uma delas apresenta especificidades em sua pesquisa. Notemos como foram discutidas.

Silveira (2004) revelou em seus estudos dados que sistematizam, dentre tantas questões: a escolha da profissão, os conflitos do início da carreira e o significado da docência. Sua pesquisa apontou para as dificuldades pedagógicas e para a necessidade de se entender que ser professor é ter um trabalho, que exige um profissional de muita responsabilidade, que seja capaz de aproximar teoria e prática e que consiga estabelecer um diálogo professor-professor; professor-gestor e professor-aluno.

Portanto, para ser docente de Enfermagem na educação superior privada, a autora afirmou-nos que há uma exigência quanto à capacitação pedagógica, à formação do professor-pesquisador de sua prática, à formação continuada e à interação professor-comunidade acadêmica.

Quanto às produções de Nunes (2011) e Schreen (2011), os resultados revelaram que apesar do enfermeiro-professor estar preparado em conformidade com a legislação vigente, atuando como educador social em saúde, há uma lacuna

quanto à preparação específica para ser professor, ocasionando dificuldades para o trabalho em sala de aula.

Assim, como forma de garantir uma ação competente desses professores, as duas pesquisas apresentaram a formação continuada, especialmente nos aspectos pedagógicos, como um elemento que pode capacitar os enfermeiros à docência de boa qualidade.

Mas reconhecer que este elemento como transformador da atuação do professores, é só o começo do processo. É preciso também entender, e isso apenas Nunes (2011) destacou, que falar em formação continuada, em garantias para os profissionais da Enfermagem tenha condições efetivas de exercer a docência, é falar na disposição para investimentos financeiros por parte IES particulares, de modo que as práticas pedagógicas formativas contribuam para o fazer docente.

Após esta afirmação de Nunes (2011), resolvemos levantar, junto ao nosso leitor, algumas questões de modo a não perdermos de vista a provocação e a criticidade, elementos que pretendemos manter enfatizados em nossa proposta discursiva, a saber: as instituições se mostram interessadas em investir na formação continuada de seu professor? Quais “benefícios” essas instituições entendem que terão com a oferta de formação continuada a seus professores? Será que as IES avaliam a formação sob a ótica do benefício ou da despesa? Essas e outras questões muito nos inquietam, mas compreendemos que seus possíveis desdobramentos devem ficar reservados a outro momento desse trabalho.

Dando sequência ao nosso momento de “pescaria”, partimos para investigar se havia mais trabalhos que trouxessem à baila os princípios da Teoria das Representações Sociais (TRS) em consonância com nosso objeto, já que no primeiro momento só encontramos dois trabalhos científicos pautados na referida teoria. Todavia, apenas uma proposta situava-se no cenário da educação superior e, mesmo assim, não foi significativa para nossa temática, pois discutia sobre o trabalho docente, cujo enfoque era na qualidade de vida do professor.

Frente a essa realidade, utilizamos a expressão “Representação social dos docentes de enfermagem sobre educação superior” e para nossa surpresa, não foram encontradas teses/dissertações a partir dessas palavras-chave. Como ainda não estávamos “alimentados” o bastante, resolvemos avançar em nosso “navegar” e usar a “isca” “Docência universitária e representações sociais de enfermeiros”, nada encontramos.

Isso, ao nosso ver, pareceu, num primeiro momento, uma questão delicada em uma pesquisa, por não haver outros “olhares” sobre o que pretendíamos investigar. Todavia, num segundo, percebemos que podia ser uma pista de que o caminho investigativo que havíamos escolhido era promissor, sinalizando uma lacuna nas pesquisas sobre representações sociais na área da docência superior no curso de Enfermagem.

Destarte, justifico a escolha deste objeto de estudo, bem como da pesquisa a ser desenvolvida, apresentando os seguintes motivos: a) a necessidade de aprofundar a discussão sobre docência universitária também nos espaços privados, uma vez que a dinâmica globalizante tem impulsionado e influenciado o fenômeno de multiplicação de faculdades; b) o entendimento de que os estudos sobre docência no ensino superior, tomando como base os princípios das Representações Sociais, não só são viáveis por suas raízes epistemológicas, como também apresentam percursos metodológicos que contribuem para melhor “tragar e traduzir” as práticas educativas; c) a compreensão de que há um movimento investigativo ainda tímido sobre o nosso objeto de estudo, dada a pequena quantidade de publicações e de eventos científicos que versem sobre o temática, embora já se protagonize e se fortaleça nas universidades públicas<sup>6</sup>; d) é motivador desta pesquisa, também, o fato de ter ministrado, no semestre 2012.2, a disciplina Capacitação Pedagógica no curso de Enfermagem, a qual me impulsionou para este movimento reflexivo-investigativo e para a escolha dos sujeitos da pesquisa, contribuindo sobremaneira para um olhar sensível sobre o meu fazer docente e sobre a docência universitária, a partir das vozes dos alunos.

Como já anunciamos, a pesquisa foi realizada no campo da Educação, mais especificamente, na Educação Superior Particular, tendo um objeto de estudo que se construiu a partir da trajetória pessoal e profissional do pesquisador, das inquietações presentes nas falas de muitos colegas de profissão, sobre como exercer a docência no nível superior, e das questões epistemológicas apresentadas ao longo dessa introdução.

Esses aspectos reforçam o que defende Cunha (2007, p.30) sobre como em uma pesquisa nasce a dúvida intelectual:

---

<sup>6</sup> A exemplo dos grupos DUFOP coordenado pelas Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina Soares e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Édiva Sousa, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – UNEB-Campus 1 e NEPPU - coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marinalva Lopes Ribeiro, no programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS.

Do ponto de vista de uma proposta pedagógica de ensino indissociável de pesquisa, a questão, então, é perguntar como nasce a dúvida intelectual, aquela que move o sujeito no sentido de debruçá-lo sobre o objeto do conhecimento. Parece ser na trajetória experiencial que isso acontece; pode-se perceber que a dúvida nasce da observação e da leitura da prática do campo de conhecimento que a pessoa vive ou se propõe a estudar. Só a prática e a realidade são as fontes capazes de gerar a dúvida intelectual, por sua vez, mobiliza a pesquisa.

Esta constatação da autora confirma a presença em nossa pesquisa do paradigma emergente, contribuindo para um fazer científico, ao explicar como as experiências práticas são responsáveis por inquietar em nós o desejo de realizar “mergulhos” mais profundos sobre os modos de ser, fazer e pensar sobre o que é ser professor, e mais ainda, ser professor do ensino superior.

Diante destes contornos, foi formulado o seguinte problema de pesquisa: **Como os enfermeiros-professores de uma faculdade particular significam a docência no ensino superior e de que maneira esses sentidos mobilizam suas práticas pedagógicas?**

Como forma de direcionar a nossa “jangada” nessa direção, cabe aqui os seguintes desdobramentos: de que maneira os enfermeiros-professores concebem o papel de professor que ora assumem na educação superior? Como e sob quais condições formativas esses enfermeiros-professores realizam as práticas pedagógicas em sala de aula? Que saberes utilizam no cotidiano da sala de aula, a ponto de potencializar o processo de ensinagem? Como eles se identificam profissionalmente, uma vez que possuem uma formação como enfermeiros(as) e, também, exercem a profissão docente?

Entendemos que estas questões encaminham-nos para uma investigação mais próxima e profunda sobre o magistério superior, sendo possível evidenciar experiências, condições de trabalho dos entrevistados, relações entre estas e a construção de representações e identidades docentes, interação professor-aluno, ou seja, seus valores, projetos e concepções subjacentes aos significados conferidos à docência no ensino superior, revelando as ações que realizam a exercer, no setor privado, essa profissão.

Para que estas expectativas sejam alcançadas e tendo em vista a questão norteadora desta pesquisa, demarcamos o seguinte objetivo geral: **Conhecer os**

**sentidos que os enfermeiros-professores de uma Faculdade Particular atribuem à docência no ensino superior e de que maneira esses sentidos mobilizam suas práticas pedagógicas.**

Como desdobramento do objetivo geral, constituímos os seguintes objetivos específicos: Identificar as razões que levaram os sujeitos da pesquisa ao exercício da docência; Identificar fatores que os enfermeiros-professores consideram contribuir para sua formação docente; Perceber como os enfermeiros-professores significam a formação continuada para o exercício da docência; Analisar os saberes da docência presentes nos discursos e suas consequências para a prática pedagógica de professores do Curso de Enfermagem; Identificar a concepção de docência do ensino superior a partir dos relatos desses sujeitos da pesquisa sobre essas práticas pedagógicas, desenvolvidas em sala de aula.

Quanto aos pressupostos epistemológico-metodológicos, situaram-se na interface entre os Estudos Fenomenológicos, a Análise de Conteúdo e a Educação. A investigação amparou-se na abordagem qualitativa e em princípios da TRS, tendo como instrumento de coleta e produção de dados a entrevista semi-estruturada. Os sujeitos da pesquisa foram seis professores, aqui denominados enfermeiros-professores, por serem graduados em Enfermagem e atuarem até a data dessa pesquisa como docentes no referido curso de graduação de uma Faculdade particular de Feira de Santana-Ba.

Com base no objeto e nos objetivos de pesquisa acima apresentados, estruturamos o trabalho de dissertação da seguinte maneira:

Capítulo I – **ANÚNCIO DA NAVEGAÇÃO: CARTOGRAFIA DO OBJETO DE PESQUISA** – o objetivo é demarcar quais caminhos epistemológicos e metodológicos assumimos na/para a construção do nosso objeto de pesquisa. Assim, ao longo do capítulo introdutório apresentamos ao nosso leitor elementos importantes para a delimitação e construção de nosso objeto de pesquisa: como nosso objeto foi se constituindo a partir dos trajetos pessoais e profissionais percorridos, tornando a pesquisa consistente; que estudos já existiam sobre a temática a ser pesquisada e de maneira eles contribuía para que continuassem “a viagem investigativa”; e como esse caminhar possibilitou delimitarmos a questão norteadora e seus desdobramentos, bem como, os objetivos geral e específicos.

Capítulo II - **EMBARCANDO EM “MARES DE TEORIAS”: A EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS DESDOBRAMENTOS** – cujo objetivo é navegar, assumindo a

condição de ‘pesquisador-pescador’, nos pressupostos teóricos que auxiliaram a adotar um olhar pensante sobre o nosso objeto de estudo: os sentidos que os professores do Curso de Enfermagem atribuem à docência no ensino superior. Realizamos, nessa rota investigativa, realizarmos “mergulhos” na história da criação da universidade no Brasil, buscando mapear contextos que evidenciam a participação da iniciativa privada no movimento de implantação e expansão do ensino superior e, assim, compreender como a reforma desse ensino, iniciada em 1968 com a primeira Reforma Universitária e, em 2003, desdobrada no projeto político do então governo federal, alterou os modos de ser, agir e fazer do professor que atua na educação superior privada. Além dessa discussão, procuramos entender algumas questões que consideramos centrais, a exemplo de: como o exercício da docência está sendo realizado, frente às novas dinâmicas de apropriação do conhecimento; qual o lugar do ensino e da pesquisa nesse processo de democratização; de que maneira a formação docente inicial e continuada efetivam-se nesse cenário educacional, destacando sua contribuição ao fazer docente; quais as condições de trabalho são oferecidas aos professores que atuam na iniciativa privada; que saberes legitimam tal profissão e como a identidade docente é formada, contribuindo para o desenvolvimento de um exercício profissional.

**Capítulo III – (RE)APRENDENDO A OLHAR O MAR: CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA** – tem por objetivo apresentar e defender as posições epistemológicas e metodológicas que consideramos dialogar diretamente com a nossa proposta de estudo, e também como esses pressupostos contribuem para as escolhas dos instrumentos de coleta e produção de dados e de como pretendemos realizar a análise dos dados. Como caminho metodológico promissor, apresentamos o *lócus* e os sujeitos da pesquisa, apresentando justificativas sobre a razão de escolhê-los e sobre a identificação dos pesquisados, com vistas a preservar-lhes o anonimato. Em seguida, defendemos a entrevista semi-estrutura, reflexiva e em caráter de profundidade como estratégia importante para coleta e produção de dados, possibilitando-nos conhecer quais os sentidos que os sujeitos da pesquisa atribuem à docência na educação superior particular. Por fim, justificamos que nossa dissertação assenta-se em estudos da Psicologia Social no campo da Fenomenologia, mantendo um profícuo diálogo com os princípios da



Teoria das Representações Sociais e com a Análise de Conteúdo, para assim sermos capazes de produzir a Análise de Dados.

Capítulo IV – **CONVERSAS COM PESCADOR: SUJEITOS E SENTIDOS SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR** – tem por objetivo analisar, a partir das entrevistas, como os sujeitos da pesquisa se representam enquanto professores do Curso de Enfermagem e de que maneira essas representações mobilizam suas práticas pedagógicas. Para tanto, recorreremos a princípios da TRS e à Análise de Conteúdo, para analisar a partir das unidades temáticas de registro (BARDIN, 2001), produzidas pelos depoentes, quais as concepções de Educação Superior, quais as perspectivas didático-pedagógicas para o desenvolvimento do magistério, a condição de pertença à profissão de professor, dentre os aspectos que nos foram úteis à construção das três categorias encontradas, buscando desvendar os sentidos que esses pesquisados atribuem à docência na educação superior particular.

Capítulo IV – **ATRACANDO AO CAIS: ÂNCORA, CORDAS E NÓS** – tem por objetivo de realizarmos nesse “cais”, metáfora que aqui pode representar ora um lugar de reencontros, ora de despedidas, um momento de reflexão sobre como fora a trajetória percorrida em toda a nossa “viagem investigativa”, para ser possível fazermos uma retomada dos objetivos que pretendíamos alcançar em nossa pesquisa. O ato de atracarmos nossa jangada vem simbolizar um momento importante em nossa pesquisa, um momento de avaliar os resultados dos achados, e também de apontar novas direções, rumos, rotas que os dados obtidos na pesquisa vêm orientar.

## **2 EMBARCANDO EM “MARES DE TEORIAS”: A EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS DESDOBRAMENTOS**

Realizar uma discussão sobre a expansão da Educação Superior no Brasil é importante para a compreensão do nosso objeto de estudo, haja vista que este contexto nos apresenta os caminhos percorridos pela educação superior e as inúmeras mudanças que gestaram esse processo no cenário sócio-político-cultural brasileiro.

Como o lócus de investigação desta pesquisa é no espaço de ensino superior não-universitário, a faculdade, entendemos que para haver uma melhor consistência e organicidade na abordagem realizada neste trabalho, é importante fazer neste capítulo uma breve “navegação histórica” para, enquanto ponto de partida de nossa discussão, ser possível mapear a Educação Superior no Brasil.

Não pretendemos, necessariamente, descrever sua gênese, por acreditarmos que seria muita pretensão fazê-lo; mas, seguramente, procuraremos realizar algumas “âncoras” durante este movimento de “navegar”, para que haja uma compreensão sistemática de como, ao longo da História, este tipo de ensino passa a ser considerado uma questão de grande relevância político-social.

Por se tratar de um período histórico razoavelmente extenso, tomamos algumas decisões, a saber: primeiramente, abordaremos a trajetória que essa educação percorreu para se estabelecer enquanto nível superior e, neste caso, a presença da Família Real portuguesa em solo brasileiro muito nos ajuda a entender os reais interesses de implantar este projeto; em seguida, apontaremos quais os

entraves político-econômicos que determinaram a tardia criação de universidades brasileiras, enfatizando como o setor privado se inseria neste contexto; dando sequência, realizaremos um salto histórico ao período, no qual houve a expansão da Educação Superior, apresentando de que maneira o processo expansionista, apropriado pelo setor privado, a partir de 1990 foi desdobrado no projeto do governo federal de 2003, cujo Presidente foi Luis Inácio Lula da Silva.

Apresentadas as decisões, entendemos que o referido mapeamento orientar-nos-á não somente quanto à aproximação com o tema em questão, mas, também, será uma oportunidade de “desembaçar” as nossas lentes investigativas, para que seja possível capturar, interpretar e analisar, tanto quanto possível, com mais propriedade e profundidade, o nosso objeto de pesquisa.

## 2.1 A MORFOLOGIA DO ENSINO SUPERIOR: NAVEGAR É PRECISO

Assumindo a direção deste “navegar” histórico e mantendo o cuidado necessário neste percurso investigativo, cabe mencionar que a fundação dos primeiros espaços dedicados à formação de 3º grau em solo brasileiro é anterior à chegada da Família Real (1808). Em 1550, os jesuítas, os principais responsáveis pela implantação da Educação na Colônia, também devem receber os créditos sobre a Educação Superior ao instalarem na Bahia, a sede do governo português, o primeiro estabelecimento de ensino superior, o qual oferecia cursos de Artes (Ciências Naturais ou Filosofia) e Teologia, cuja outorga do título era feita em Portugal (CUNHA, 2006).

Os estudos de Fávero (1977) revelam que, até a chegada da monarquia portuguesa, foram criados 17 colégios jesuítas em todo o território brasileiro, nos quais os representantes do clero ofertavam a educação do nível superior com o objetivo de preparar os jovens para as carreiras eclesiástica, jurídica, médica, etc. Apesar das ofertas de formação proposta pelos jesuítas, os autores supracitados apontam que os estudantes que optavam pelo curso de Direito, por exemplo, precisavam se instalar na Metrópole, para estudar na sua única instituição superior: a Universidade de Coimbra.

Isso nos faz pensar que, antes da vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, a educação superior ofertado na Colônia estava a serviço mais efetivo da formação teológica, fortalecendo a demarcação religiosa e política, tendo em vista

que ambas caminhavam na mesma direção: dominar terras que para ela não possuíam donos.

Mas, além dessa questão, Fávero (1977) revela-nos duas outras: que o fato de só se ter a Universidade de Coimbra como espaço de referência para a formação superior no campo do Direito, justifica-se como estratégia política de adiamento da criação da universidade no território brasileiro; que transferir-se para Portugal em busca de estudo pode ser interpretada como uma estratégia arquitetada à formação das elites culturais e políticas que iriam dar sequência ao projeto político português.

Para não parecer que estamos “a deriva”, daremos prosseguimento a nossa “cruzada marítima”, desembarcando no Brasil junto com a Família Real, no ano 1808. A transferência política do “além mar” para “terra à vista” altera os processos de formação do núcleo da educação superior, implantando escolas que oportunizassem o desenvolvimento de mão-de-obra tecnocrática, para que suprissem as necessidades mais urgentes do governo português. Assim, encontramos em Fávero a reiteração desta perspectiva, quando afirma:

Estas escolas tiveram duas características marcantes: primeiramente, apresentavam um nítido caráter profissionalizante, e, em segundo lugar, foram criadas e organizadas como um “serviço público”, mantido e controlado pelo Governo, visando à preparação de pessoal para desempenhar diferentes funções na Corte. Daí ter-se tornado quase lugar comum a afirmativa que as primeiras escolas superiores brasileiras nasceram e se estruturaram com um **caráter nitidamente prático e imediatistas** (1977, p.21) [grifos nossos].

É importante dizer que essas unidades educacionais, na época, não eram denominadas de universidades, mas de cátedras isoladas de ensino superior. Assim, Cunha (2003) assume que não há como negar que a mudança da sede do poder português para a Colônia brasileira modifica as estruturas da educação superior.

É válido acrescentar que as primeiras unidades de educação superior não tinham um aporte administrativo para fazer funcionar a proposta educacional pretendida pela Coroa, cabendo ao professor as responsabilidades para gerir esses espaços, desde ensinar em locais improvisados, até selecionar e produzir os recursos didáticos, que a bem da verdade, eram escassos.

Só mais tarde, especificamente em 1817, no governo do D. João VI, é que surgem as escolas, academias e faculdades, as quais, segundo Cunha (2003),

possuíam uma estrutura educacional organizada por uma direção especializada, contando com programas sistematizados e distribuídos de acordo com uma seriação preestabelecida, funcionários não docentes e meios de ensino e local próprios.

Por razões político-econômicas, a Coroa portuguesa adotou para este novo momento educacional duas propostas europeias: a concepção francesa e, posteriormente, a alemã. Os estudos de Paula (2009) esclarecem-nos que esses modelos de educação superior apresentavam posicionamentos divergentes quanto à implantação da universidade no Brasil.

A perspectiva napoleônica, a qual vai marcar profundamente a organização da Universidade do Rio de Janeiro, defendia a implantação de escolas isoladas de ensino superior, de caráter fragmentado e que se preocupassem com a profissionalização, estando o ensino e a pesquisa dissociados.

Já sobre o modelo alemão, Paula (2009) caracteriza-o como concepção preocupada com a formação integral, científica e humanística, a qual avalia positivamente as práticas de pesquisa e, desse modo, de criação da universidade para o desenvolvimento da educação livre no país, entendendo que este espaço era/é o ideal para fortalecer a relação ensino-pesquisa-extensão.

Conforme Cunha (2003) e Fávero (1977, 2006), as primeiras escolas importadas para referenciar o movimento de entrada do Ensino Superior no território brasileiro, adotando o modelo francês, foram as de Cirurgia e Anatomia, instaladas na Bahia (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia) e, no então Distrito Federal, Rio de Janeiro em 1808, (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro), dois anos depois de Engenharia (Rio de Janeiro) e, após cinco anos, os cursos jurídicos em Olinda e em São Paulo. Com isso, observamos a formação, em nada proposital, de um tripé de cursos profissionais superiores: Medicina, Engenharia e Direito.

Até a proclamação da República, em média, nove décadas depois da implantação desses espaços dedicados à formação superior, houve um movimento tímido, no que se refere ao seu desenvolvimento, mas não menos importante para o fortalecimento e consolidação da Educação Superior do Brasil.

Segundo os estudiosos mencionados até o momento, houve algumas tentativas de implantar a primeira universidade no Brasil, entre elas, o projeto de 1843, o qual visava à criação da Universidade de Pedro II; o de 1847 para a criação do Visconde de Goiânia; entre outras. Porém, nenhuma delas foi bem sucedida.

De acordo com Cunha (1980), no início do século XX, ocorreu um fenômeno curioso de criação de universidades privadas, as quais duraram curto tempo, a exemplo de: Manaus (1909-1926); São Paulo (1911-1917) e Paraná (1912-1915). Mas é em 1920, através do decreto nº 14.343, de 7 de setembro, que

a primeira instituição universitária é criada legalmente pelo Governo Federal [...] sua instituição teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no Brasil. [...] Entre as questões recorrentes destacam-se: concepção de universidade; funções que deverão caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil (FÁVERO, 2006, p.22).

Essa instituição, que hoje é a Universidade Federal do Rio de Janeiro, reunia os cursos superiores isolados de Medicina, Engenharia e de Direito, todos em funcionamento na cidade, incorporando o modelo napoleônico e assumindo, duradouramente, o *status* de universidade.

Em 1927, em Minas Gerais, ocorreu o mesmo processo de aglutinar cursos para formação de uma universidade, mas esta proposta apresentou muitas fragilidades, especialmente, na gestão dessas instituições, dificultando, dentre as questões que perpassaram o debate em torno da universidade, a implementação efetiva da autonomia universitária (CUNHA, 2003).

Como buscamos traçar uma “rota” bem definida, compreendemos que, apesar de haver pontos relevantes a serem aprofundados que surgem após a criação da universidade, precisamos encerrar esses “mergulhos” pela história da criação da educação superior em solo brasileiro e seguir viagem. Assim, consideramos que a criação da Universidade nesse território, mesmo tardia, representou não só um objeto de desejo, mas, também, uma expressiva vitória da, então, Colônia.

Dito isso, entendemos que a necessidade da “Terra à vista” de emancipar-se intelectualmente de Portugal e dos demais países europeus ainda estava a serviço das elites. Porém, houve uma desarticulação da hegemonia intelectual e cultural das nações do “Além mar”, uma vez que o acesso ao ensino universitário deixa de ser um impeditivo ao desenvolvimento intelectual, especialmente, daqueles que não tinham “meios de navegar” para Universidades européias (Portugal, França e Espanha).

Então, o “Novo Mundo” passou por um importante processo de transformação e adequação às novas realidades sócio-político-educacionais, apresentadas ao longo da História, dentre elas, destacamos: o controle dessas instituições superior

deixa de ser, exclusivamente, clerical<sup>7</sup> e passa a ser coordenado pelo Estado; criação de “exames preparatórios”<sup>8</sup>; a flexibilização do mesmo e a criação da universidade e, mais tarde, e seu processo expansionista. Sobre este último ponto, pretendemos ampliar o debate na próxima seção, posto que, são eixos que orientam significativamente o desenvolvimento teórico desta pesquisa.

### **2.1.1 Processo expansionista: um debate sobre a democratização da educação superior particular**

No Brasil, nas últimas quatro décadas, a expansão do ensino superior passou por duas fases bastante significativas: a primeira, entre o fim da década de 60 até a de 80; a segunda, iniciada em 1995, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e ampliada logo no primeiro mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003 - 2006) (RISTOFF, 2008; MANCEBO; SILVA JÚNIOR, 2004).

Nesses dois momentos históricos, os autores em questão descrevem como a Educação Superior deste país encontra-se diretamente relacionada ao movimento de Reforma do Estado; parte da estratégia mundial, com vistas a enfrentar a crise do acúmulo de capital. Por conta disso, inicia-se um processo, embora considerado tardio, de ampliação da oferta de vagas para os que não tiveram oportunidade de ingressar nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Com relação à primeira fase, estudiosas como Fávero (2006) e Sampaio (2000), consideraram que por se tratar de um período histórico delicado no país, em virtude da dificuldade de diálogo entre governo ditatorial e a comunidade acadêmica, o processo expansionista das instituições de ensino superior contou apenas com a multiplicação dessas unidades, ampliando a oferta de novos espaços de ensino. Assim, argumentam que não houve mudanças significativas nas bases estruturais da educação superior, a qual se mantinha tradicional e negava a implementação da cultura da pesquisa científica e tecnológica.

Já na segunda fase do processo expansionista, cenário histórico sobre o qual iremos aqui nos debruçar em razão do desenvolvimento expressivo da oferta da

---

<sup>7</sup> Até os anos 50 e 60 do século XX, a Igreja Católica Apostólica Romana dominava a questão do ensino em terras brasileiras. Ver Cunha (2003).

<sup>8</sup> Desde 1808, os candidatos só eram admitidos nas escolas superiores se aprovados nesses exames, mas as elites regionais passam a pressionar os estabelecimentos de ensino de modo a facilitar o ingresso no ensino superior e os exames começam a seguir critérios específicos.

educação superior pela iniciativa privada, houve arranjos políticos articuladores de uma nova configuração na educação superior.

De acordo com os estudos de Michelotto, Coelho, Zainko (2006), é possível evidenciar que o projeto político implantado na gestão de FHC e mantido no governo seguinte, teve como objetivo multiplicar as instituições superiores particulares no Brasil, promovendo um crescimento expressivo, não somente no que se refere à oferta de cursos aligeirados, como também a abertura de vagas destinadas às classes desprestigiadas.

A segunda fase de expansão iniciou a partir de 1995. Na última década, houve uma verdadeira explosão de crescimento do ensino superior no Brasil. Essa grande expansão do sistema nacional ocorreu em razão do crescimento da rede privada e, nos anos recentes, em virtude do processo de diversificação das instituições. (MICHELOTTO, COELHO, ZAINKO, 2006, p. 192).

Desse modo, compreendemos que a política de expansão do ensino superior privado brasileiro fazia parte da agenda de Reforma do Estado, cujas bases propostas durante o mandato de FHC em seu Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE) tinham como diretrizes centrais: privatização, terceirização e publicização (SEVERINO, 2007).

Especialmente sobre o processo de privatizar a educação superior, Severino (2007) revela que não se trata de uma tendência e/ou de uma estratégia do Estado que surge apenas no final do século XX e início do XXI. Pelo contrário, o autor revela em seus estudos que desde a Era Vargas as forças capitalistas já incentivavam uma política da expansão da educação através das propostas de privatização.

Analisando o cenário atual, com a ajuda dos estudos de Severino (2007) e Coutinho (2007), compreendemos que as diretrizes centrais apresentadas no PDRE, acima mencionados, evidenciam que o Estado neoliberal está a serviço de interesses maiores, de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, os quais determinam os rumos de nossas políticas educacionais, pretendendo desnacionalizar a Educação Superior deste país.

Uma razão para a evidência desses estudiosos justifica-se pelo fato da forte presença de investimento de capital estrangeiro no campo educacional, sob pretexto



de desenvolver e reformar este setor, conforme consta no Relatório 19392-BR, publicado pelo Banco Mundial em 30 de junho de 2000:

O Brasil tem contribuído internacionalmente de maneira considerável para o desenvolvimento e reforma de seu sistema de educação superior e tem feito progresso significativo em importantes áreas. Esta seção do relatório sugere incrementos para avançar mais o que já foi implementado no Brasil, focalizando em objetivos estratégicos como o acesso, a qualidade, relevância e eficiência. (WORLD BANK, 2000, p.46)

Frente a esta realidade, Catani et al (2006) entendem que há, neste cenário de segunda fase da expansão do ensino superior, três situações possíveis de serem analisadas e, de certa forma, mantidas no desdobramento da política educacional assumida pelo governo federal, desde 2003: a primeira, que as instituições particulares passam a ser grandes aliadas do Estado, dividindo a responsabilidade em garantir acesso a essa educação às camadas sociais menos favorecidas; a segunda, que a aliança entre as IES e o Estado se concretiza graças às flexibilizações para abertura de novos cursos e instituições, aos programas de isenção de impostos e de financiamentos, a exemplo do ProUni<sup>9</sup> e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); por último, e como consequência dos pontos supracitados, que o Estado, ao assumir esta parceria e todas as questões que dela se desdobram, diminui esforços e investimentos que deveriam ser destinados à manutenção das universidades públicas.

De acordo com Chaves (2010), quando o Estado defende este “novo” modelo de "empresariamento da educação superior", está mais que evidente a ideologia dos princípios neo-liberais, dentre elas: flexibilidade, racionalidade, produtividade e competitividade. Com isso, deixa transparecer uma postura mercadológica, em defesa de uma educação oferecida como serviço lucrativo, conforme assevera Cunha (2000, p.15)

---

<sup>9</sup> Programa de Universidade para Todos, lançado em 2004 e institucionalizado pela lei n. 11.096/2005 em 18 de julho de 2005. O ProUni é um programa federal destinado à extensão de isenção fiscal a todas as instituições de ensino superior privadas. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), tem direito às bolsas aqueles alunos que prestarem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e obtiverem nota mínima. Além disso, precisa ter uma renda familiar mínima de um (Bolsa integral) a três (bolsa parcial) salários mínimos e satisfazer a uma das seguintes condições: - ter cursado o ensino médio completo ou parcial em escola pública ou em escola particular com bolsa integral da instituição; - ser professor da rede pública em exercício e pleiteando vaga nos cursos de licenciatura; ter necessidades especiais; ser afrodescendente; ser indígena; ser ex-presidiário.

O mercado surgiu, então, como personagem principal do discurso político, quer em nível do Estado, quer das Instituições, bem ao gosto das teorias neo-liberais, que tanto afagam a ideia da influência do setor público como algo incontornável.

Ainda nesse cenário educacional, Cunha (2007) alerta-nos para a condição do trabalho docente na educação superior, a qual afeta diretamente os modos de ser e de fazer a docência neste nível. Mas decidimos reservar essa discussão para seção seguinte.

Seguindo adiante em nossa reflexão, cabe mencionar que quando o governo federal dá continuidade à política privatista, adota, durante o mandato do presidente FHC, utiliza-se de instrumentos legais para favorecer a expansão do setor educacional privado e para estar amparado judicialmente, evitando assim desordens sociais.

Como exemplos, temos: o Decreto n. 4.914, de 11/12/2003, que concedeu autonomia aos centros universitários, o decreto n. 5.493, de 18/07/2005, que garante benefícios fiscais às instituições de ensino superior privado e o Decreto n. 5.622, de 19/12/2005, que regulamenta a educação à distância (EaD) no Brasil, entre outros (CHAVES, 2010).

Outra questão que este mesmo autor apresenta-nos sobre a elaboração de aspectos legais em defesa da expansão do setor privado no campo da educação diz respeito à LDB nº 9.394/96. Essa lei reserva um capítulo ao ensino superior, apresentando um discurso em defesa do mercado, posto que considera a sua presença promissora para ampliação da oferta de vagas à educação superior àqueles que não tiveram acesso a esta modalidade de ensino.

Analisar estas tramas legais, criadas pelo Estado em favor da manutenção de um jogo ideológico hegemônico bem demarcado, é buscar entender como ele (re)cria seu modelo de representação e de coerção social. Mas entendemos também, para tanto, que requer de nós “mergulhos” mais profundos, os quais deixaremos em suspenso em nosso trabalho.

Por outro lado, não negamos o que argumentam Dias Sobrinho (2006) e Sampaio (2000), reconhecendo que a expansão da educação superior, via setor privado, tem contribuído para o desenvolvimento social. Isso porque, tratar-se de uma abertura mais que necessária desses espaços as nossas massas

trabalhadoras, uma vez que a educação superior privada não se centra na/para a elite, como reconhecidamente o fez as instituições públicas de nível superior; mas sim passa a receber as minorias (etnia, classe sócio-econômica), antes impedidas de acessar essa formação.

É preciso, no entanto, avaliar como oportunizar o acesso dessas camadas sociais sobre a perspectiva de democratizar o ensino é de fato garantir uma formação superior de qualidade, dando condições a docentes e discentes produzirem conhecimentos.

Conforme os estudos de Ristoff (2008), o termo democratização do ensino, que tem sido objeto de muitos debates no ambiente acadêmico, muitas vezes encontra-se esvaziado ou até mesmo desarticulado de seu verdadeiro lugar de significação, o qual a nosso ver encontra-se representado no conceito a seguir:

A democratização significa criar oportunidades para que os milhares de jovens de classe baixa, pobres, filhos de classes trabalhadoras e estudantes das escolas públicas tenham acesso à educação superior. A democratização, para acontecer de fato, precisa de ações mais radicais – ações que **afirmem os direitos** dos historicamente excluídos, que **assegurem o acesso** e a **permanência** a todos os que **seriamente** procuram a educação superior (RISTOFF, 2008, p.45). [grifos nossos]

Nessa direção, acreditamos que a base conceitual defendida pelo autor coaduna com o que acreditamos ser a democratização do ensino. Logo, é necessário avaliar se os altos índices de alunos matriculados na educação superior podem ser concebidos como mudanças educacionais que refletem numa formação, tomando como base algumas políticas públicas que fomentam a expansão.

Os números presentes na tabela abaixo foram coletados do Banco de Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), servindo para ilustrar a discussão por hora realizada. Cabe destacar que este órgão apresenta os dados de diversos segmentos da educação superior, mas decidimos fazer o recorte da faculdade particular, tendo em vista ser este espaço formativo o *lócus* da nossa pesquisa.

**Quadro 1: Dados Gerais sobre a Educação Superior: Cursos, Matrículas e Concluintes - 2013**

Cursos / Matrículas / Concluintes	FACULDADE				
	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	Não Aplicável	Total
<b>Número de Cursos</b>	6.472	1.921	2.554	.	10.947
<b>Pública</b>	220	199	246	.	665
Federal	17	1	.	.	18
Estadual	46	64	226	.	336
Municipal	157	134	20	.	311
<b>Privada</b>	<b>6.252</b>	<b>1.722</b>	<b>2.308</b>	.	<b>10.282</b>
<b>Matrículas</b>	1.544.850	291.645	295.072	.	2.131.827
<b>Pública</b>	44.499	28.200	58.176	.	131.135
Federal	1.118	257	.	.	1.576
Estadual	7.569	10.721	57.063	.	75.412
Municipal	35.812	17.222	1.113	.	54.147
<b>Privada</b>	<b>1.500.351</b>	<b>263.445</b>	<b>236.896</b>	.	<b>2.000.692</b>
<b>Concluintes</b>	186.812	51.714	59.600	.	298.126
<b>Pública</b>	6.784	5.376	6.915	.	19.075
Federal	185	39	.	.	224
Estadual	1.360	1.630	6.636	.	9.626
Municipal	5.239	3.707	279	.	9.225
<b>Privada</b>	<b>180.028</b>	<b>46.338</b>	<b>52.685</b>	.	<b>279.051</b>

Fonte: MEC/INEP/DEED (2013)

Como é possível notar a partir dos dados, a faculdade privada assume o *ranking* nas três categorias, matriculando no ano de 2013, um expressivo número de estudantes, totalizando mais de 90% das matrículas realizadas neste setor.

Sobre o assunto, Franco (2010) propõe que antes de qualquer avaliação prematura deve-se contabilizar quantas dessas matrículas representam acesso e permanência e quantas revelam a evasão. Evasão esta, motivada por inúmeros fatores, dentre eles, os de ordem econômica e frutos de uma má formação básica desses estudantes brasileiros.

Assim, ao nos debruçarmos sobre a quantidade de concluintes em 2013, percebemos que os dados anteriormente apresentados, de algum modo, corroboram com a crítica apresentada por Franco (2010), posto que a proporcionalidade de ingressantes na educação superior e de egressos, beira em média 14%, o que de fato causa preocupação.

Portanto, corroboramos com Michelotto, Coelho e Zainko, (2006, p. 195) que:

Tanto a expansão, sem um projeto pedagógico inovador, carece de qualidade e desperdiça a oportunidade de expandir o acesso com a garantia da permanência e da pertinência dos processos de formação do cidadão e do profissional demandado pela sociedade contemporânea, quanto a redução da ociosidade nas instituições privadas por meio da destinação de vagas ao PROUNI, representam um incremento no número de universitários, mas não avançam no que concerne à democratização do acesso ao ensino superior e à tão almejada justiça social.

Estes autores ressaltam, porém, que é preciso analisar, na perspectiva da democratização, o aspecto referente à qualidade desta oferta, já que afirmam que a maioria das instituições privadas prioriza o ensino, o qual é sempre colocado em questão, dadas as propostas de curso de curta duração, que servem aos interesses do mercado de trabalho, negligenciando a produção de conhecimento e as atividades de extensão. Aliado a isso, Chaves acrescenta que:

As instituições privadas de ensino superior foram estimuladas, pelos governos, a se expandir, por meio da liberalização dos serviços educacionais e da isenção fiscal, em especial, da oferta de cursos aligeirados, voltados apenas para o ensino desvinculado da pesquisa (2010, p. 483).

Mancebo (2008) afirma que adotar medidas legais, como as compras de vagas na iniciativa privada, é uma postura governamental imediatista, demarcando o interesse por uma expansão às pressas e sem garantias de um ensino de qualidade. Dessa maneira, faz com que pensemos sobre quando esta suposta democratização

do ensino superior vai assumir, para além do status, um caminho profícuo para a Educação Superior.

Acreditamos que pensar no processo expansionista da educação superior é também refletir sobre os efeitos dessa expansão para os atores e autores que protagonizam a educação superior particular. Concordamos com Pimenta e Anastasiou (2011) quando afirmam que para que a ação de educar promova justiça e igualdade social é imprescindível que seja assegurada a qualidade do processo de ensinagem, conceito sobre o qual discutiremos posteriormente.

Dessa maneira, entendemos que como garantia dessa proposta é condição *sine qua non* discutirmos sobre um dos principais responsáveis pela promoção de mudanças nas práticas educativas: o docente. Na seção seguinte, reservamos espaço para trazer à baila as questões que envolvem a dinâmica do trabalho desse profissional, ressaltando às contradições, os conflitos e os desafios enfrentados pelos docentes na educação superior particular.

## 2. 2 DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: CONVITE A SEGUIR VIAGEM

*Seguir viagem, tirar os pés do chão  
Outros ares... sete mares... voar... mergulhar  
O que nos dá coragem  
Não é o mar nem o abismo  
É a margem, o limite e sua negação.<sup>10</sup>*

Nesta seção, retomamos a linguagem simbólica, multifacetada e polissêmica, porque dar continuidade ao nosso navegar científico, por meio dela, fortalece em nós o desejo de continuar mergulhando, ancorando e desbravando campos epistemológicos outrora pouco visitados e, em alguns casos, desconhecidos.

Assim, vamos “seguir viagem” em nossa discussão teórica, elegendo o recorte musical, apresentado como epígrafe, pelo fato de dele nos encorajar a avançar neste movimento investigativo e, também, porque ele nos mobiliza a olhar para a profissão docente, a qual se desenvolve de maneira complexa.

---

<sup>10</sup> HUMBERTO GESSINGER, **Seguir viagem**, 1999. O estilo é Música Popular Brasileira. Disponível em: [http:// www.vagalume.com.br](http://www.vagalume.com.br). Acesso em 15 de mai. de 2014.

Percebemos que essa adjetivação, definida por Cunha (2009), é o ponto de partida para que possamos compreender como o fazer da docência não pode mais ser concebido como aquele em que qualquer profissional, que tenha razoável conhecimento específico em sua área, esteja, automaticamente, apto a exercer.

Sobre esse aspecto, Farias, Therrien, Nóbrega-Therrien (2009, p.6) asseveram que:

O ensino é um trabalho interativo e que acontece em um dado contexto. O professor, portanto, não faz o que bem quer e entende. Sua ação profissional é constituída por relações; ele age *sobre e com* seres humanos. Este traço do trabalho docente revela seu caráter de ação situada, de **atividade complexa** cujo objetivo é a adaptação a uma situação. [grifo nosso]

Encontramos nessa construção evidências de que ser professor exige conhecimento do aporte teórico responsável pelo debate sobre a profissão docente, compreendendo a lógica em que se desenvolve o seu trabalho. 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 docente da educação superior há exigências desde a preparação, até as condições de atuação desse sujeito, ela está revelando-nos que as questões que perpassam esse mister são múltiplas e envolvem inúmeros aspectos, a saber: o ensino; a aprendizagem; a pesquisa, os saberes inerentes à profissão; a formação docente; a relação professor-aluno; as práticas sociais construídas neste processo educativo, entre outros, isto é, os modos de ser, agir e fazer-se docente na Educação Superior (CUNHA, 2009).

A nossa “viagem” ao universo que retrata o exercício da docência no ensino superior não necessariamente será na mesma proporção de um navegar “aos sete mares”, ação que, metaforicamente, pode demonstrar um longo percurso a trilhar, exigindo muito mais tempo, instrumentos mais sofisticados e imersão teórica ainda mais densa.

Gostaríamos de ratificar que quando assumimos, no início dessa pesquisa, o papel de “pescadores-pesquisadores”, abordo em uma jangada, estávamos cientes de nossas limitações, mas, também, de buscar educar o nosso olhar de cientista,

transformando-o em um olhar pensante, conforme defendem Ghedin e Franco (2011) .

Portanto, não perdemos de vista alguns cuidados sobre quais “rotas” teóricas vamos percorrer para garantir um navegar mais seguro e delimitado, a saber: a princípio, discutiremos sobre a expansão da educação superior, contornando em direção ao fazer docente e ao lugar que fora reservado ao ensino, especialmente, no setor privado; em seguida, apresentaremos algumas questões sobre como se desenvolve o exercício da docência na educação superior, discutindo sobre a importância da formação para que essa profissão seja exercida, descrevendo sobre as condições de trabalho e sobre os saberes necessários ao fazer docente e a constituição da identidade profissional e contribuindo para que o professor entre em cena e desenvolva uma prática pedagógica representativa ao processo de ensinagem, nomeado por Pimenta e Anastasiou (2011).

### **2.2.1 O ensino na educação superior: rotas, desvios e projeções**

No Brasil, o crescimento de debates sobre como está sendo conduzida a Docência no Ensino Superior, tem sido realizado por estudiosos da Educação, a exemplo de Masetto (2003), Pimenta e Anastasiou (2011) e Cunha (2007). Reiteramos que muitos desses debates mostram-se mais fortalecidos devido a grupos de pesquisa de universidades públicas, os quais direcionam seus estudos para pensar sobre como vêm se desenvolvendo, nas práticas educativas dos docentes que atuam no nível superior.

No caso das instituições privadas, espaço educacional eleito para transitarmos, Pimenta e Anastasiou (2011) e Cunha (2007) reconhecem que, por conta das “rotas” mercadológicas, estabelecidas pelo processo de globalização, são poucas as que se preocupam em discutir sobre a importância da pedagogia no ensino superior.

Segundo as autoras, a ausência dessa discussão afeta a construção da identidade docente, visto que este profissional não tem a oportunidade de refletir sobre a própria prática, uma vez que é imerso em contextos educacionais, os quais privilegiam, no geral, a ação de ensinar, enquanto reflexo de uma educação tradicional e a serviço das questões de ordem econômica, pautado em elementos da mera transmissão de saberes cristalizados (DIAS SOBRINHO, 2006).



Para propor um exercício docente profissional, Berhens (2003) reforça, em seu discurso, que práticas conservadoras de ensino, insistentemente reproduzidas nos espaços de educação superior, não mais suprem aos anseios e às expectativas da sociedade atual. Isso porque a autora reconhece que estamos participando de uma dinâmica social revolucionária em termos de conhecimento, graças às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Em consonância com esse discurso, Masetto (2003, p.16) assevera que

a sociedade brasileira vive, em diversos níveis, o desenvolvimento tecnológico das áreas de informática e de telecomunicações, que, por sua vez vêm causando verdadeira revolução na produção e na comunicação do conhecimento, na criação e na exploração de novos espaços de conhecimento.

Santos (2005) acrescenta que a Educação Superior, até então produtora e difusora de conhecimentos científicos e da cultura da elite, diretamente afetada por avanços proporcionados pelas TICs, sugere que as práticas educativas, também, sejam favoráveis às produções de conhecimentos instrumentais, necessários à formação e qualificação de profissionais, os quais servem às exigências do capitalismo.

Outrossim, cabe refletir, a partir das discussões protagonizadas não só por Santos (2005), mas, também, por Tardif (2002), haja vista que estes autores avaliam com cautela e com preocupação o movimento de democratização do ensino superior orquestrado pela racionalidade técnica, assunto já discutido no capítulo anterior, mas que é preciso ser aqui recuperado.

Entendemos, com base nas discussões de Chaves (2010), Ristoff (2008) e Dias Sobrinho (2006), que esse tema provoca muitas inquietações naqueles que estão à frente do processo de formação dos sujeitos, os professores do ensino superior. Segundo argumentam esses autores, existem docentes que questionam este acesso, uma vez que consideram que a ênfase do projeto de democratizar a educação superior centra-se na formação técnica de profissionais e com fins econômicos, ficando a produção da ciência e o desenvolvimento sócio-político-cultural do indivíduo para segundo plano, quando não é praticamente esquecido.

Mesmo cientes de que o referido processo de democratização possa estar valorizando mais a produção de conhecimento tecnicista/instrumental do que a de conhecimento científico, Tardif (2002) e Santos (2005) reconhecem que se trata de

uma abertura legítima e justa dos espaços de ensino superior, especialmente, no setor privado, incluindo os trabalhadores nos processos educacionais.

Por outro lado, precisamos estar preparados para fazer alguns desvios com vistas a não deixarmos embaçar as lentes reflexivas, necessárias para manter a lucidez, na perspectiva de sabermos avaliar as vantagens e desvantagens dessa abertura.

Como defende Dias Sobrinho (2006), deveríamos começar revendo e combatendo o discurso daqueles que estão imersos no paradigma dominante, o qual direciona a educação superior a “produzir os conhecimentos e as técnicas úteis ao desenvolvimento econômico material e imaterial e a fortalecer a ideologia e as correspondentes práticas do neoindividualismo consumista e competitivo”. (DIAS SOBRINHO, 2009, p.18)

Em seguida, o mesmo autor defende que deveríamos colaborar para o desenvolvimento do paradigma emergente, o qual traz consigo uma visão holística sobre o conhecimento, negando o caráter estático, positivista e centrado na busca por uma única verdade e propondo uma dialética coletiva, crítica e reflexiva entre docentes e discentes, ambos protagonistas do processo de ensinagem.

Sobre esse processo, Pimenta e Anastsiou (2011, p. 205) asseguram que a ação de ensinar e de aprender não podem ser entendidas como práticas estanques, uma vez que:

Na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia necessariamente a ação de aprender. Essa perspectiva possibilita o desenvolvimento do método dialético de ensinar.

Como projeções futuras urgentes, Behrens (2003) e Santos (2005) esclarecem-nos que tanto o corpo docente quanto o discente precisam estar amparados numa abordagem progressiva, que venha de fato promover a produção de saberes com autonomia, espírito investigativo e crítico. Sendo assim, corroboramos com Freire (2011, p. 25) quando afirma: “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro”.

Além da abertura do ensino superior a essa nova modalidade de produção do conhecimento, preocupada com a oferta de mão-de-obra qualificada, e do reconhecimento de que há uma nova identidade do jovem em virtude das exigências do mundo do trabalho, Pimenta e Anastasiou (2011) afirmam que essas transformações possibilitaram a proliferação de novos espaços de ensino superior no país, especialmente, as instituições particulares mais dedicadas ao nível de graduação, restritas à formação de profissionais para o mundo do trabalho.

Ciente desta realidade, Cunha revela que é importante considerar o fato de:

No Brasil, a expansão do ensino superior pela iniciativa privada alcançou números inéditos nos anos 90. [...] essa expansão se deu por meio de instituições que centram suas atividades somente no ensino, em que a qualidade do trabalho acadêmico, muitas vezes, não se coloca como condição fundamental de funcionamento (2007, p.181).

Através dessa exposição, retomamos a discussão sobre o ensino na educação superior, iniciada anteriormente, recorrendo aos estudos de Pimenta e Anastasiou, que se mostram preocupadas com a complexa situação a ser enfrentada nessa nova dinâmica educacional. Assim, as autoras convidam-nos a refletir sobre o lugar que deve ser reservado ao ensino, quando afirmam que:

o ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento do ensino como fenômeno multifacetado, apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes) (PIMENTA; ANASTASIOU 2011, p. 103).

A partir do posicionamento dessas estudiosas, entendemos que a educação superior, imersa nesse novo arranjo de construção de saberes, proposto; ou melhor, imposto pelo mundo de trabalho e pela sociedade do conhecimento e da informação, tem como desafio transformar as suas práticas de ensino.

Quando pensamos nessa transformação, recorreremos aos estudos de Leite, Lemos e Farinha (2004), os quais reforçam que não podemos desconsiderar que, nesse bojo, o magistério no nível superior também precisa ser (re)pensado, para que possa se adequar aos novos sujeitos que passam a transitar nesse espaço. Com base nas considerações dessas autoras,

Os grupos hoje presentes no segmento universitário são cada vez mais diversos e distintos dos do passado. Têm motivações e expectativas variadas, experiências de vida múltiplas, idades diversificadas, níveis cognitivos distintos. Neste sentido, é hoje impensável que se possa trabalhar com o conjunto dos estudantes universitários como se apenas de um se tratasse. (LEITE, LEMOS; FARINHA, 2004, p. 3)

Portanto, compreendemos que essas transformações convocam o docente a assumir um papel de mediador entre a compreensão cultural dos estudantes e os conhecimentos que precisam apreender, enquanto circulam no ensino superior. Sobre essa condição dos estudantes, Almeida (2011) entende que os docentes são desafiados a enfrentarem, com quietude, a fragilidade das competências prévias para a produção de conhecimento, dentre elas: falta de domínio das modalidades de leitura, escrita e interpretação de textos; pouca apropriação da produção autônoma, do pensamento reflexivo e das ferramentas necessárias para as aprendizagens complexas.

Castanho (2007) acredita que há um movimento positivo para se compreender como o ensino, um dos três pilares da universidade brasileira, e o mais exigido tradicionalmente, tendendo a ceder lugar à pesquisa como ênfase, vai ser reelaborado a ponto de se buscar superar a realidade, que por ora se apresenta em boa parte das instituições de ensino superior brasileiras. A sua crença repousa no fato de que já está sendo desenvolvido um número considerável de pesquisas sobre o tema, sobretudo, na última década.

### **2.2.2 Exercer a docência: um navegar de múltiplas articulações**

As novas formas de produzir conhecimento, anteriormente, mencionados apontam que aqueles que exercem a docência precisam dar conta deste contexto e da realidade em que estão imersos, cientes de que esse movimento lança o docente para condições nem sempre favoráveis ao desenvolvimento de seu trabalho.

Portanto, Almeida (2012) argumenta que é importante que esse profissional esteja aberto a revistar os seus modos de atuação em sala de aula, reavaliando sua prática pedagógica; uma vez que há nessas mudanças novas exigências, as quais impactam diretamente na maneira como assume a sua profissão no nível superior.

Dessa forma, a democratização do ensino, que fora proposta especialmente ao ensino superior privado, e as cobranças do mercado de trabalho determinam a emergência na reconfiguração do trabalho/ofício/missão docente, seus saberes e fazeres (FRANCO, 2012).

De acordo com Isaia e Bolzan (2004), se olharmos de perto a situação das IES desse país, iremos nos deparar com uma realidade sobre o exercício da profissão de professor que precisa ser analisada, especialmente, quando a questão está relacionada às condições de trabalho que estão sendo (im)postas aos docentes. De acordo com Dias Sobrinho (2009), tais condições, de algum modo, precisam ser analisadas, pois há um engano em quem as considera apenas sob a ótica salarial.

Para além desse aspecto e corroborando com a perspectiva defendida por Dias Sobrinho (2009), os estudos de Cunha (2009) e Almeida (2012) apontam que as condições de trabalho que ora se apresentam nesse processo expansionista interferem na construção da identidade profissional docente, conseqüentemente, do seu fazer de professor, questões sobre as quais discorreremos na próxima seção.

Assim, retomando a temática, cabe anunciar que para Pimenta e Anastasiou (2011) e Almeida (2012) existem diferentes condições oferecidas pelas instituições superiores públicas e particulares. As diferenças já se fazem notar no que se refere ao ingresso desses profissionais, são assim explicitadas pelas autoras: no setor público, as vagas para a composição de corpo docente são ofertadas através de concursos, seja para efeito de assumi-las como efetivo ou como substituto; no setor privado, o processo acontece através de contratação trabalhista, por meio de seleções ou por convite.

Além dessa questão, voltando nosso olhar para as instituições particulares, esse exercício da docência resume-se a atividades de ensino, sem envolvimento com as necessidades e realidades do(s) curso(s), no(s) qual(is) desenvolve(m) suas atividades, pois, “são professores horistas que só são pagos para ‘dar aula’; muitos deles possuem apenas a graduação e curso de especialização *lato sensu*.” (FRANCO, 2011, p.160).

Dessa maneira, compreendemos que as práticas educativas dos docentes horistas podem ser avaliadas sob a supervalorização do ensino, o que de certa forma, distanciam-se das realizadas por aqueles que trabalham nas instituições

públicas, pelo fato destes estarem inseridos em uma carreira docente que dedica boa parte da jornada de trabalho à pesquisa e à extensão.

Nesse contexto de contratação das IES particulares, que de certa maneira reverbera no perfil de formação para exercer as atividades docentes, analisamos que os docentes situados nesse regime de trabalho encontram-se numa perspectiva reducionista do que seria o processo de ensinagem, pois, em sua maioria, realizam atividades relacionadas à transmissão de conteúdos. Pimenta e Anastasiou (2011) consideram que esta realidade ainda se materializa, em razão desses profissionais estarem distanciados de processos formativos, necessários à carreira, desvinculando a docência de uma possível articulação com um projeto educacional, orientado por um projeto pedagógico institucional.

Nessa direção, no debate sobre ensino e pesquisa, Almeida (2012) alerta-nos para o descompasso existente entre as instituições públicas e as privadas quando polarizam esses pilares, que impacta diretamente nas condições de trabalho docente e em sua formação profissional.

Para a autora, nas instituições públicas, cujos concursos se dão, em sua maioria, para os cargos de professor, destaca-se o desenvolvimento da pesquisa, com investimentos financeiros de órgãos de fomento, a exemplo da CNPq e FAPESB, para áreas do conhecimento mais reconhecidas, ficando o ensino relegado ao segundo plano.

Mas, numa proporção inversa, nas instituições privadas, onde o mundo do trabalho ganha maior visibilidade e influencia no modelo de atuação docente, o ensino recebe maior prestígio, enquanto que a pesquisa fica reduzida a disciplinas e contextos específicos, quando não à produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Logo, acreditamos que a crítica de Almeida (2012, p.61-62) precisa ser refletida na medida em que há nela uma consciência de que a ação docente extrapola o ato de ensinar:

Sabemos que a docência constitui uma obrigação de todos os professores que trabalham no ensino superior. No caso da maior parte das instituições particulares de ensino, isso está claramente explicitado no contrato empregatício e dos professores nem sequer se espera o exercício de outras atividades acadêmicas como a pesquisa, a extensão ou a gestão.

Com esta realidade, até o momento apresentada, percebemos que há uma fenda nas tendências de supervalorização ora da pesquisa (instituições públicas), ora do ensino (instituições particulares). De acordo com Pimenta e Anastasiou (2011), negar ao docente que atua no ensino superior a atribuição de trabalhar como pesquisador, ou oferecer o ensino como única dimensão para que efetivação de seu trabalho é uma situação que urge ser revista e problematizada junto aos sujeitos que exercem essa profissão.

Além disso, entendemos que a falta de articulação entre a produção do conhecimento cientificamente elaborado e as atividades de ensino traz prejuízos aos processos de formação profissional, mas acima de tudo humana, dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Dessa maneira,

Essas duas tendências revelam-se responsáveis pelo afastamento radical da formação e da atuação docente do campo da pedagogia, ciência que tem como objetivo os fenômenos educativos e, portanto, se preocupa com a problemática da formação humana (ALMEIDA, 2012, p. 63)

Frente a essa realidade, há uma tensão que mobiliza o nosso desejo investigativo, dada a necessidade de ampliar essas discussões em ambientes de instituições de ensino superior, de caráter privado, uma vez que, a partir das considerações arroladas logo acima, a aproximação com os docentes dessas unidades vai nos auxiliar a entender como tais condições de trabalho mobilizam os modos como sua prática educativa materializa-se nesses espaços de formação.

Assim, reforçamos em nossa pesquisa, com base nos estudos de Cunha (2007), Masetto (2003) e Tardif (2002), que há a necessidade de dialogar sobre a importância dos pressupostos da ciência pedagógica fazerem-se presentes no cotidiano da prática docente, uma vez que podem contribuir na constituição da identidade profissional deste.

Tal contribuição é defendida por Soares (2009) ao assumir que articular pesquisa e ensino nesse processo formativo não só potencializa a construção de profissionais autônomos e com capacidade investigativa, como também é uma peça fundamental na assunção de práticas educativas que mobilizem na dialética professor-aluno uma postura crítico-reflexiva.

Segundo entendemos, um dos importantes passos para reconfigurarmos tais construções na educação superior é destituir o conteúdo do lugar de destaque que por hora vem ocupando em muitos cotidianos de sala de aula. Através dos estudos de Farias et al (2009), reforçamos a compreensão de que o fazer docente supera essa lógica, posto que é fruto de uma ação situada historicamente, não neutra, então, intersubjetiva e planejada. Desta maneira, defendem que é preciso entendermos que há nessa ação profissional conhecimentos necessários à sua formação.

Na verdade, não é pretensão de Cunha (2007) negar a importância do conteúdo, ao contrário, a autora considera que Candau (1986) tem razão ao afirmar que esse é, sem dúvida, um dos elementos que fundamentam a ação docente. Contudo, tanto Cunha (2007) quanto Farias et al (2009) criticam a supervalorização de tal elemento, quando eleito como o único condutor dessa ação, pois, uma vez colocado em destaque, o desenvolvimento dessa profissão fica reduzido a uma prática de transmissão de conhecimento. Sobre esse aspecto, aliamos-nos com Dias Sobrinho (2009, p.25) ao afirmar que

A docência universitária tem compromissos que vão muito além da mecânica transmissão de conteúdos disciplinares. Suas dimensões científicas, técnicas, estéticas, éticas e políticas inserem em um campo social em que a formação tem relação radical com a vida pública e com o melhoramento do modelo da sociedade nacional e da sociedade universal.

Diante do exposto, concordamos com Dias Sobrinho (2009) e com Pimenta e Almeida (2011) que é preciso desconstruir essa concepção tradicional sobre como deve ser a ação docente, independente do nível em que atue, posto que, este modelo reforça uma postura docente pouco dialógica e que não condiz com a proposta do paradigma emergente.

Conforme discorre Guimarães (2011), é preciso que nós, professores, tomemos consciência de que manter o diálogo com a perspectiva emergente, a qual reconhece o valor das práticas formativas, é defender e assumir um fazer docente que supera o uso de técnicas, pois só essa condição não garante a capacidade de aprender e de apreender conhecimentos do/sobre o mundo. Isso é possível, quando encontramos a seguinte definição sobre a prática de ensinar:



A ação de ensinar é uma prática social permeada por **múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade**, impregnadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que multideterminam num determinado tempo e espaço social, impregnando e configurando a realidade existencial do docente. (PIMENTA E ALMEIDA, 2011, p. 164) [*grifos nossos*]

Dessa forma, as autoras revelam-nos que nessa ação, há uma urgência de um desenvolvimento voltado aos conhecimentos teórico-práticos, uma vez que é a partir dessa práxis formativa que os professores podem passar a intervir/mediar na formação de outros seres humanos, oportunizando que os seus alunos desenvolvam a si próprios e, por consequência, sua própria humanidade. .

Paralelo a esse debate, Cunha (2009) faz com que entendamos o fato de as questões que perpassam o magistério serem múltiplas e envolverem inúmeros aspectos, a saber: o ensino; a pesquisa, a formação docente; os saberes inerentes à profissão; a identidade profissional, a relação professor-aluno; a aprendizagem; as práticas sociais construídas neste processo educativo, entre outros, isto é, os modos de ser e fazer-se docente na Educação Superior (CUNHA, 2009).

Interessa-nos para o momento ampliar o debate sobre esses modos, em especial sobre a formação docente, os saberes inerentes à profissão e a identidade profissional, porque entendemos que tais discussões contribuem para o diálogo com o nosso objeto, bem como para o alcance dos objetivos assumidos e pretendidos em nossa pesquisa.

### 2.3 FORMAÇÃO DOCENTE: SUPERANDO A CONCEPÇÃO DE “ILHA”

As múltiplas articulações que o exercício docente exige têm fornecido às pesquisas em Educação três dimensões para análises e para reflexões sobre o papel do professor no magistério superior, são elas: profissional, pessoal e organizacional (ALMEIDA, 2012). Para o debate teórico pretendido nesse capítulo, faz-se necessário discorreremos sobre a dimensão profissional, tendo em vista que nela estão demarcados os elementos como formação (inicial) e contínua, saberes para exercer a docência e a construção da identidade profissional, os quais, juntos, constituem a atuação do professor.

Nesta seção, retomamos nosso navegar aos “mares da teoria”, fazendo uma incursão sobre como tem se desenvolvido na educação superior as práticas de formação de professores, para em seguida apresentarmos a categoria saberes docentes e, por fim, a concepção de identidade profissional, assumida em nosso trabalho científico.

A escolha do termo incursão remete-nos justamente ao movimento de “invasão à Ilha” que nós, pescadores-pesquisadores, pretendemos realizar, para explorarmos suas “paisagens”, modificadas pela ação humana, simbologias esclarecidas no desenvolver do fazer docente.

Para conduzir lucidamente o percurso exploratório e de aproximação a nossa “ilha”, isto é, às práticas de capacitação do professor, decidimos trazer à baila alguns equívocos sobre ser professor, ainda presentes na educação superior e também no imaginário coletivo, os quais têm contribuído para o desprestígio da formação docente em razão de seu “difícil acesso” ou da escassez de oferta.

Ambas as perspectivas têm se revelado potencializadoras de um fazer docente pouco reflexivo e desarticulado das reais necessidades de formação desses profissionais, conseqüentemente, não se tem a garantia de que tais autores e atores na ação de ensinar encontram-se instrumentalizados no processo de ensinagem com seus alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011)

Assim, recorremos a Almeida (2012) e a Cunha (2007), quando argumentam que um dos grandes equívocos presentes na dinâmica do fazer docente em nossas IES é o de ainda pensar que “quem sabe fazer sabe ensinar”. Neste caso, 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, uma oportunidade de aumentar a renda financeira, em especial, para os profissionais liberais, que já exercem outras profissões, no caso desta pesquisa o profissional de Enfermagem.

Concordando com a afirmação equivocada sobre o exercer da docência na educação superior, Pimenta e Anastasiou (2011, p. 36-37) declaram que:

Há certo consenso de que a docência no ensino superior não requer formação no campo de ensinar. [...] Mesmo porque diz o dito popular, “quem sabe faz” e “quem não sabe ensina”. Neste conceito, o professor é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos. **Se estes aprendem ou não, não é problema do professor,**

especialmente do universitário, que muitas vezes está ali como um favor, como uma forma de complementar salário, como um abnegado que vê no ensino uma forma de ajudar os outros, como um bico, etc. [grifos nossos]

Com base na declaração dessas autoras, entendemos que há um problema que se desdobra, ao desconsiderarmos a formação como uma necessidade do docente. O problema assenta-se na concepção de que para ser professor basta transmitir conhecimentos aos estudantes, comprometendo diretamente a aprendizagem desses sujeitos.

Para as autoras, uma vez que um profissional dotado de conhecimentos específicos assume a docência sem uma devida formação de como ensinar, tanto inicial, quanto continuada, ele, provavelmente estará despreparado quanto às habilidades adquiridas através das ciências da Educação para garantir ao aluno um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade.

Além disso, Pimenta e Anastasiou (2011) problematizam que com a formação para a docência, as ações desses professores far-se-ão apoiadas em uma consciência de caráter coletivo e interdisciplinar, fundamentada na perspectiva da inserção crítica e transformadora de seus alunos não só no mundo do trabalho, mas também no mundo social.

A partir dos estudos dessas pesquisadoras sobre a docência na educação superior, bem como das discussões presentes nas obras de Tardif (2007) e de Pimenta (2005), reiteramos a adoção do termo “ilha” quando tratamos da formação profissional docente, já que os autores asseveram que estamos diante de uma temática muito importante para o fazer cotidiano do professor, mas que não tem sido oportunizada/acessada por aqueles que ingressam no magistério superior.

Diante do exposto, essa questão muito nos preocupa por duas razões: primeira, pelo fato de entendermos que nossos alunos não podem mais estar reféns de práticas tradicionais e dogmatizadas, as quais para Behrens (2003) encontram-se amparadas pela lógica paradigmática moderna; uma vez que elas não contribuem para a efetivação dialógica do ato de aprender, trazendo para a cena educativa uma simbiose entre professores e alunos (ALMEIDA, 2012).

Segundo motivo, pelo fato de que, nessa perspectiva, nós, professores de formação, temos de resgatar diante da sociedade a valorização da profissão docente. Sobre essa questão, Almeida (2012, p.75-76) afirma: “a formação constitui

uma maneira de democratizar o acesso aos avanços ocorridos nos campos de atuação dos professores e fortalece-os como sujeitos capazes de discutir, analisar e reconfigurar a própria prática”.

Para tanto, entendemos que esse regate só será possível quando, para efeito de metáfora e seguindo a proposta de Tardif (2007), aproximarmos-nos, enquanto professores, dessa “ilha formativa”, muitas vezes, tão distantes dos espaços institucionais superiores.

Segundo Tardif (2007), este ato de aproximar sujeitos professores das propostas formativas vem acompanhado de outro verbo que é o de assumir, ou seja, cabendo as essas instituições a responsabilidade de garantir, que é diferente de impor, aos seus professores práticas formativas contínuas. Essa formação continuada, na qual o professor deve ser envolvido e também envolver-se é considerada de igual modo por Almeida (2012, p.75) ao ressaltar que:

[...] o processo permanente de formação requer a mobilização das compreensões e dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que os professores compreendam e investiguem sua própria prática, num processo contínuo. [...] Pressupondo uma política de formação, de valorização do trabalho com o ensino e de desenvolvimento pessoal e profissional.

A nosso ver, a reflexão do professor sobre a sua prática, ou seja, epistemologia da prática (TARDIF, 2007), vem configurar uma consciência sobre a construção de sua identidade profissional, além de qualificar a realização do seu fazer docente. Conforme defende Almeida (2012, p. 13):

Valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, nos quais se dá sua atividade docente.

Todavia, com base nos estudos apresentados até o momento, estamos entendendo que permanência de formação profissional docente não pode ser entendida (pelos professores da educação superior) e nem deve estar reduzida (pelas instituições que desenvolvem essa educação) aos encontros regularmente realizados no início de cada semestre, assim denominados como: “semanas pedagógicas” ou “jornadas pedagógicas”.

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.

Seguindo a nossa navegação, precisamos considerar aqui outro movimento sobre o desenvolvimento profissional docente, o da formação inicial desses professores, a qual para Soares (2009, p. 93) deve ser uma proposta crucial para avançarmos no debate da formação docente:

Embora a formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional, seja fundamental, pensar apenas nela, sem que seja precedida de uma formação inicial, sugere o quanto estamos distantes da perspectiva da profissionalização do professor universitário.

Reforçamos o debate, Pimenta (2005) considera que para que as IES produzam a formação docente é necessário o dialogar de três perspectivas: gestão democrática, práticas curriculares participativas e redes de formação continuada, que devem ter a formação inicial como ponto de partida. Pensar sobre essas articulação é caminhar em direção a um projeto de formação docente único e que englobe práticas formativas iniciais e continuadas.

A partir dos pressupostos de Pimenta e Almeida (2011), Cunha (2007) e Masetto (2003) ao acrescentarem que além do equívoco de “quem sabe fazer, sabe ensinar”, há de consideramos outro fato sobre o exercício da docência na educação superior, a saber: ser professor é ser um bom pesquisador.

Nessa concepção, notamos a presença do paradigma moderno, desconsiderando a importância da formação docente, para supervalorizar a pesquisa científica em detrimento das práticas de ensino. Mas, como já discorremos sobre a questão da dicotomia pesquisa-ensino ao tratarmos das condições de trabalho tanto dos docentes das instituições públicas quanto das particulares, compreendemos que não é necessário recuperamos esta pauta, principalmente, porque os teóricos, com quem dialogamos, afirmam que a perspectiva de que para ser professor é fundamental ser um bom pesquisador circula com maior intensidade nas universidades públicas.

Para além dessas questões, é preciso que entendamos que nossa ação de ensinar, amparada por processos de formação permanente, deve superar outros

equivocos há muito tempo naturalizados na consciência educacional, a exemplo de: entender o currículo como o somatório de disciplinas que fazem parte de uma “grade”; desconsiderar o caráter interdisciplinar que deve estar materializado nesse currículo; conceber o componente curricular como fim em si mesmo; entre outros (FRANCO, 2009).

Assim, Cunha (2007) defende que, para responder às exigências contemporâneas, é preciso revisitarmos tais equivocos, porém revela-nos que sem uma formação didático-pedagógica fica difícil para o professor intervir significativamente no processo formativo do estudante.

Para uma efetiva intervenção docente, esse estudante precisa contar com uma prática desse profissional centrada na problematização, na reflexão crítica do social, na investigação do seu fazer docente à luz das bases epistemológicas, políticas e culturais dos conteúdos.

Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua construção sobre a própria prática, a sua sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas ressaltam que os professores colaboram para transformar as instituições de ensino no que diz respeito à gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 89).

Nessa condução, as estudiosas reconhecem que se pensarmos por essa lógica estaremos superando, e porque não dizer, alterando uma visão sobre a ação do professor como um mero palestrante e do aluno como um copista dos conteúdos transmitidos. “Nessa superação, a aula – como momento e espaço privilegiado de encontro e de ações – não deve ser *dada* nem *assistida*, mas *construída*, feita pela ação conjunta de professores e alunos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p.207).

Com essa defesa, notamos que docentes e discentes encontram-se em deslocamento de suas antigas posições supostamente naturalizadas, por um longo período histórico: seja a de “guardiões” do conhecimento (docentes) ou de meros receptores/sujeitos passivos desse conhecimento (discentes). Mas Pimenta e Anastasiou (2011) destacam que superar essa representação do professor, em direção de uma nova abordagem de ensino, não é tarefa fácil e nem se dá de forma automatizada.

Essa superação deve acontecer de forma processual e precisa ser garantida através de práticas formativas, amparadas por outras formas de saberes docentes tão legitimadores, quando os saberes da prática, para a ação do ser e do fazer-se docente (ALMEIDA, 2012).

Corroboramos com Almeida (2012) e Cunha (2007), que urge repensarmos sobre a formação necessária ao profissional para exercitar a docência no ensino superior. Essas autoras, engajadas nas discussões sobre Pedagogia Universitária, consideram que embora a LDBEN (nº 9.394/96) faça referência ao fato de que a “preparação do professor para o ensino superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 23), não há dispositivo que trata da formação, ingresso ou permanência no magistério superior.

O que consta na referida Lei, especificamente no artigo 52, inciso II, utilizado em processos de regulação e avaliação institucional, é a preocupação com percentuais mínimos de titulações entre mestres e doutores, que uma instituição precisa ter para se manter em funcionamento, totalizando 33% do total do corpo docente.

Diante desses dados, valemo-nos da afirmativa de Almeida (2012) para avançar um pouco a discussão, posto que, para a autora, além da “desatenção” da LDB frente à formação pedagógica, há mais dois fatores que comprometem o desenvolvimento do trabalho docente, a saber:

Na maioria das instituições brasileiras de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores, ou parte deles, tenham realizado sua formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e possuam experiência profissional significativa e até mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina **o desconhecimento científico** e até **o despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem**, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (ALMEIDA, 2012, p.65).

Fazendo uma breve análise histórica, compreendemos que existe um movimento de mudança frente às reais necessidades da profissão de professor. Antes, o discurso defendido pela racionalidade instrumental colocava o conhecimento do conteúdo como condição necessária e essencial para o exercício da docência, enquanto que os saberes pedagógicos eram, sequer, mencionados,

haja vista que bastavam os saberes da prática para legitimar e constituir o professor universitário.

Mas, de acordo com Masetto (2003), com a expansão do ensino superior e, conseqüentemente, os mais variados perfis socioeconômicos dos estudantes, atualmente, os próprios docentes universitários reconhecem a importância de buscar no seu fazer as dimensões profissional, pessoal e organizacional.

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 docentes que atuam no ensino superior, uma vez que muitos deles não realizaram debates sobre a formação específica para exercer a profissão de professor (BOLZAN, 2002). Com isso, analisando a discussão de Dias Sobrinho (1998) sobre a valorização do pedagógico para exercer a docência, solidarizamo-nos com o autor quando assevera que:

O pedagógico imanente nos cursos deve emergir da consciência universitária como trabalho intencional e organizado. Trata-se de ensinar com todo o rigor possível os conhecimentos de uma dada disciplina. Mas também se trata necessariamente de conhecer e implementar as redes de significação e prática social desses conhecimentos, de engendrar novas formas de produzi-los e, ao mesmo tempo, de formar pessoas com a percepção do sentido ético e político de seu trabalho científico, do valor de sua formação pedagógica e de sua prática docente. (DIAS SOBRINHO, 1998, p.145)

De acordo com esse autor, devemos reconhecer que instaurar nos programas de curso do ensino superior essas redes de significados através de uma “cultura” formal e regular de trocas de vivências entre os colegas de profissão, seja apresentando experiências exitosas, seja compartilhando frustrações, pode ser um passo importante para que essa coletividade construa para além de uma identidade profissional, uma compreensão sobre as múltiplas possibilidades que há no professor de se reinventar didático-metodologicamente.

Um exemplo que para nós aproxima-se bastante dessa perspectiva, e que acreditamos relevante apresentar nesse momento, é a proposta de fomentar e multiplicar o debate sobre a docência na universidade que o Núcleo de Pesquisa em Pedagogia Universitária (NEPPU) tem realizado na UEFS-BA, desde 2005.



Esse grupo de pesquisa, de certo modo motivador e responsável pela construção de nosso objeto de investigação, tem protagonizado essa “cultura” defendida por Dias Sobrinho (1998), uma vez que se preocupa em: realizar encontros regulares para fazer estudos e ouvir os professores, estabelecendo ricas discussões coletivas; em construir seminários, cujas temáticas prestigiem o fazer docente e a formação pedagógica; em produzir pesquisas que se voltam às questões de partilhar inquietações, “(des)sabores” e saberes, frutos das vivências docentes no magistério superior; e em fomentar a valorização do pedagógico nas propostas formativas desses docentes.

Seguindo adiante o nosso “navegar”, reconhecemos que iniciativas como as do NEPPU apontam para a necessidade de (re)significar o lugar de “ilha” que a formação docente tem sido relegada. Segundo entendemos, o acesso pode ser viabilizado através da implementação de uma política-pedagógica de formação docente, nas instituições de educação superior, a qual busque, não somente valorizar o trabalho do professor, assim como conhecer as demandas dos docentes e dos discentes e, assim, desenvolver habilidades profissionais e pessoais (ALMEIDA, 2012).

Na contramão dessa perspectiva exemplificada através do que vem promovendo o NEPPU, a qual consideramos necessária e promissora ao fazer docente, Bolzan (2002) critica o fato de que a trajetória formativa de muitos docentes que atuam na educação superior brasileira encontra-se amparada por concepções 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.

Corroborando com tais concepções e 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 existe 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 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, para então reconhecer que elas precisam ganhar status de atividades a serem compartilhadas.

Dessa maneira, os autores com quem dialogamos nessa seção defendem um modelo formativo, superando a ideia simbólica de “ilhas”, que adotamos, para uma “concepção ecológica” de formação docente, em que seja possível imbricar teoria-prática, desenvolvendo uma postura atitudinal junto à pesquisa, enquanto possibilidades de aprender.

Para Almeida (2012 p.81), a concepção ecológica faz com que “o professor cultive a capacidade de olhar para si, para o ensino e para a aprendizagem como uma ação dinâmica, viva, contextualizada e transformadora, ou seja, como uma prática social complexa”. Além disso, também favorece a construção de uma formação docente sustentada na cooperatividade, na interatividade, na participação política.

Diante da perspectiva apresentada sobre a “concepção ecológica”, consideramos que esse modelo de formação mobiliza os conhecimentos da teoria da Educação e da Didática e desenvolve uma cultura profissional emancipatória, a qual se encontra “ancorada” numa forma de conceber o ensino como prática social e o professor como mediador de saberes-fazer, amparados numa atitude solidária.

### **2.3.1 Saberes docentes: (re)conhecendo e articulando a “paisagens” constituídas pela ação humana**

Para iniciarmos essa seção, resolvemos lançar questões que, por certo, já foram motivo de inúmeras conversas informais de muitos colegas-professores e de

pesquisas já realizadas no campo da Educação, a exemplo de: O que constitui o ser docente? Que tipos de conhecimentos ou de saberes são necessários para que a profissão de professor(a) seja exercida e reconhecida? Afinal, quais são os saberes que representam a profissão de professor e como as ciências pedagógicas legitimam esses conhecimentos para o exercício da docência no ensino superior?

Cabe ressaltar que não acreditamos que estamos inaugurando um debate sobre os saberes docentes, haja vista as expressivas pesquisas sobre essa temática encontradas, por exemplo, no Banco de Teses e Dissertações da Capes e em revistas científicas na área de Educação. Mas, reconhecemos que a nossa pesquisa pode ser mais um caminho, de alguma forma, promissor para identificarmos e analisarmos os saberes docentes presentes no contexto em que realizamos a nossa pesquisa.

Na verdade, a perspectiva do debate, por hora anunciado, é de conhecer os saberes que, de alguma forma, mobilizam as práticas educativas, realizadas na educação superior, a partir da ótica dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os quais possuem a formação superior no curso de Enfermagem. Talvez, a nossa pesquisa ao cotejar sobre os saberes docentes possa contribuir para a ampliação do diálogo também sobre a implementação de políticas de formação docente, nas IES públicas e instituições particulares deste país.

Dito isto, antes de darmos seguimento ao nosso “mergulho teórico”, é preciso esclarecer ao nosso leitor que adotamos a expressão “paisagens” porque, simbolicamente, elas podem representar saberes necessários ao exercício da docência, mas que, diferente da concepção inatista do paradigma moderno, são aprendidos da seguinte forma: pela prática compartilhada entre pares e entre docentes e estudantes; pelos estudos das Ciências da Educação e pelos discursos normatizados pela IES, à luz da LDBEN. Durante a discussão, serão revelados com quais saberes estamos dialogando.

Para os primeiros contornos, recorreremos à definição de Almeida (2012) sobre o que caracteriza o ser docente, porque a autora nos conduz a uma reflexão sobre os aspectos conceituais dos saberes da docência, ao afirmar que:

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações

de ensino nos contextos escolares e não-escolares (ALMEIDA, 2012, p.13)

Diante das características expressas, percebemos que para a autora a concretização do ser professor torna-se possível quando há o entendimento de que a ação de ensinar é multifacetada, complexa, dinâmica e humana. Os inúmeros elementos, apontados por Almeida (2012), como constituidores do ser docente, dialogam com a definição de Tardif (2007, p.54) ao revelar-nos que a construção da identidade do professor está imersa numa heterogeneidade de saberes, que deve ser reconhecida como um “Saber plural, saber formado de diversos saberes, provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Com base na significação explicitada pelo autor em questão, acreditamos que é necessário pensarmos sobre o saber desenvolvido em rede, articulado, de modo que seja possível identificarmos o fazer docente num movimento dialético entre sujeito e objeto, cujos saberes representem a práxis da atividade docente (SAVIANI, 1996)

Saviani (1996) defende que o desenvolvimento da docência precisa estar amparado em processos formativos intencionais, os quais se voltem a reconhecer que o trabalho de ensinar requer a consciência de que, para além do conteúdo a ser transmitido, o professor age com e sobre seres sociais, situados historicamente.

Portanto, Behrens (2003) considera que o desafio que o paradigma emergente coloca ao docente, que atua na educação superior, é o de transformar essa ação, muitas vezes, tradicional, mecânica, neutra e sustentada por uma didática instrumental, em medi(ação) de aprendizagens.

Em contrapartida, Pimenta (2005) reconhece que para o professor mediar os processos que envolvem as práticas de ensino-aprendizagem é indispensável que os saberes especializados sejam mobilizados cotidianamente.

Assim, notamos que a partir dos estudos realizados por Tardif (2007), Pimenta (2005), Saviani (2004); Schulman (1996) e Gauthier et al (1998), as pesquisas em Educação vêm deslocando os professores da condição de objetos para a de sujeitos a serem investigados. Graças às categorizações de saberes apresentadas pelos estudiosos, muitos trabalhos científicos, a exemplo do nosso, têm buscado conhecer como as práticas docentes tem sido significadas através da mobilização e da produção de saberes da profissão de professor.

Tais discussões ganham ressonância em nosso texto, uma vez que os autores nos auxiliaram a compreender as concepções sobre os saberes docentes, defendidas em seus estudos. A tabela abaixo, inspirada nos estudos de Farias et al (2009), foi elaborada para uma apresentação mais sintética de algumas categorias de saberes:

## Quadro 2: Saberes da Docência

SCHULMAN (1996)	GAUTHIER ET AL (1998)	TARDIF (2007)	PIMENTA (2005)	SAVIANI (2004)
1. Conhecimento do conteúdo da matéria ensinada; 2. Conhecimento pedagógico da matéria; 3. Conhecimento curricular.	1. Saberes disciplinares; 2. Saberes curriculares; 3. Saberes das Ciências da Educação; 4. Saberes da tradição pedagógica; 5. Saberes experienciais; 6. Saberes da ação pedagógica.	1. Saberes da formação profissional; 2. Saberes Disciplinares 3. Saberes curriculares; 4. Saberes da experiência	1. Saberes do conhecimento; 2. Saberes pedagógicos; 3. Saberes da experiência.	1. Saber atitudinal; 2. Saber crítico-contextual; 3. Saber específico; 4. Saber pedagógico; 5. saber didático-curricular.

Fonte: Farias et al (2009). [com adaptações]

Através desse conjunto de saberes apresentados, percebemos que os autores trazem perspectivas e conceitos que, em alguma medida, aproximam-se quanto às características de saberes docentes, contribuindo para nossa imersão no tema. Dessa forma, para evitar uma exposição conceitual demasiadamente cansativa, decidimos tomar como referência a proposta apresentada por Tardif (2007) e correlacioná-la com a derivação dos demais autores do quadro.

Sobre os saberes da formação profissional (TARDIF, 2007) ou saberes das Ciências da Educação (GAUTHIER, 1998), entendemos que se trata de um conjunto de conhecimentos transmitidos pelas instituições formadoras de docentes, que colabora para que os docentes conheçam sobre a dimensão organizacional administrativo-pedagógica de seu agir como professor, reproduzida através das normas e do funcionamento institucional, e dos contextos relacionados aos processos de ensinar e de aprender.

Portanto, Tardif (2007, p.37) reitera que:

Esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica e erudita dos professores, e, caso seja

incorporados à prática docente, esta pode ser incorporada em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo.

Contudo, o autor argumenta que além da presença das Ciências da Educação na construção e articulação da prática docente, os saberes da formação profissional também são constituídos por uma concepção pedagógica que norteia sua prática, denominando-se saberes pedagógicos. Estes saberes fornecerem, “por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (TARDIF, 2007, p. 37).

Cabe destacar que a caracterização de saberes pedagógicos também foi defendida por Pimenta (2005) e Saviani (1996). Ampliando a proposta, Pimenta (2005) reconhece que tais saberes podem ser concebidos e normatizados pelos conhecimentos das ciências humanas e pedagógicas, mas adverte que para constituí-los, tais ciências não poderiam ignorar a prática educacional, tomando-a como ponto de partida para apreender as necessidades pedagógicas reais que emergem dos contextos de ensinagem. Assim, descreve a autora:

O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação, deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada). Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação (PIMENTA, 2005, p.25).

Diante do exposto, compreendemos que o saber docente forma-se na dialética entre a teoria da Educação e a prática realizada nas IES. Tal compreensão nos faz pensar que a formação dos professores, fazendo um recorte para os que atuam na educação superior, precisa estar alicerçada na reflexão sobre a prática, uma vez que concordamos com Tardif (2005) com o fato de que o trabalho docente se realiza a partir de uma cultura responsável por fundamentar a sua prática. Ademais, conhecer a dimensão dessa cultura oportunizará não só o diálogo entre as ciências da Educação e a ideologia pedagógica, como também uma formação de professores crítico-reflexiva.

Dando seguimento à exposição conceitual dos saberes docentes, temos os saberes disciplinares, os quais também são categorias em Gauthier (1998) e em Saviani (2004), denominados de “saberes específicos”. Para os autores, esses

saberes são associados aos diversos campos do conhecimento relacionados a cada componente curricular, que apesar de não serem produzidos pelos docentes, eles precisam apreendê-los. Sobre isso Gauthier (1998, p.6) afirma que “ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina”.

Outra questão, envolvendo os saberes disciplinares, é discutida por Tardif (2007), quando considera que tomar para si os saberes das disciplinas, produzidos pela tradição cultural e por cientistas da educação, é condição importante para o desenvolvimento de um fazer docente comprometido com o ensino de qualidade e com a aprendizagem discente.

Na mesma direção, Cunha (2009) concorda com o fato de que estar fundamentado por esses saberes “é condição importante”, mas ressalta que não é condição exclusiva para exercer a docência. Coadunamos com seus pressupostos, quando defende que o professor que atua na educação superior precisa superar a lógica de que valer-se apenas do domínio das disciplinas basta para realizar uma prática educativa potencializadora da aprendizagem dos estudantes.

Ainda sobre os saberes disciplinares, notamos que os saberes do conhecimento, definidos por Pimenta (2005), dialogam de alguma maneira com a proposta de Tardif (2007). Isto porque, mesmo a autora concebendo o conhecimento numa dimensão macro, a qual supera o ato de informar, ela também está considerando que dentro dessa dimensão – em que “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material e, social e existencial da humanidade.” (PIMENTA, 2005, p.22) – é necessário que as instituições de ensino e seus professores partam das discussões sobre micros conhecimentos, a exemplo daqueles que são especialistas, ou seja, dos saberes da disciplina.

Já com relação aos saberes curriculares, com exceção de Pimenta (2005), os demais autores apresentaram como categoria necessária na constituição do saber docente. Mas, novamente, consideramos que Pimenta (2005) traz o saber do currículo diluído nos saberes do conhecimento.

Segundo Tardif (2005, p. 38),

esses saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e a

apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura erudita e de formação na cultura erudita.

Com efeito, apesar de Saviani (2004) nomeá-los como “saber didático-curricular” e Schulman (1996) como “conhecimentos curriculares”, ambos dialogam com a concepção de Tardif (2007), considerando que a transmissão de conhecimentos curriculares aos professores é função das instituições de ensino.

Logo, os autores reconhecem que esses saberes são responsáveis por subsidiar as formas que o corpo docente deve organizar e definir o seu trabalho com os estudantes, orientando a sua ação educativa, tanto nas práticas de planejamento, quanto nas propostas metodológicas e avaliativas a serem construídas para efetivar a atividade docente em sala de aula.

Como quarta e última categoria, temos os saberes da experiência, os quais foram cotejados por todos os estudiosos do quadro apresentado no início dessa seção. De acordo com Tardif (2007, p. 39), estamos diante de saberes específicos, diretamente relacionados ao trabalho do professor, posto que “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-se”.

Num sentido mais restrito, Gauthier et al (1998) defende que os docentes mobilizam saberes válidos e incorporados através de propostas de formação para desempenharem suas atividades de professor. Já no sentido mais amplo, Pimenta (2005) argumenta que falar sobre saberes da experiência é considerar desde a trajetória escolar até as práticas profissionais, posto que, tratam-se de conhecimentos aprendidos nas experiências que os professores vivenciaram enquanto alunos, elaborando conceitos e julgamentos sobre o fazer docente; como também aqueles que são produzidos durante a prática profissional, a partir do protagonizar reflexivo e compartilhado com os pares do cotidiano educativo ou com aqueles das abordagens teóricas.

Deste modo, reconhecemos que os estudos de Moscovici (2003) sobre a TRS trazem contribuições para esse diálogo, pois compreendem e valorizam as vozes que emergem do senso comum, que em nossa pesquisa são representadas pelos enfermeiros-professores. Conhecer sobre essas experiências docentes é uma tentativa de valorar os conhecimentos não-científicos. É também uma forma de conhecer os saberes socialmente partilhados, marcados pelas constantes



mudanças, pela pluralidade de princípios e ideias, pela subjetividade inerente ao ser humano. Para este autor (2003, p. 48), “o senso comum é a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem o qual nenhuma coletividade pode operar”.

Frente a essa compreensão, cabe assim revelarmos que os saberes da experiência trazem em sua definição elementos que são produzidos na e pela prática docente, isto é, fazer parte da “paisagem” originada em cada sujeito durante sua ação docente no mundo.

Assim, Tardif (2007) desperta-nos para o fato de que os saberes da experiência podem ser tomados como ponto de partida para que os professores avaliem os demais saberes e possam, então, apropriar-se deles, concebidos por uma cultura erudita de formação educacional e científica para um fazer docente normatizado, revelando caminhos teóricos e normativos-pedagógicos por onde o professor vai percorrer para exercer a docência. Logo, concordamos com o autor que:

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de maneira e de outra (TARDIF, 2007, p.52).

Na direção até aqui percorrida, entendemos que essa concepção encontra apoio em Pimenta (2005), pelo fato dela reforçar que os saberes experienciais precisam assumir um *status* de reconhecimento da própria comunidade docente, já que se constitui mediante a prática.

Desta maneira, assumido este *status*, os professores terão a oportunidade de escuta e de diálogo sobre como concebem os saberes curriculares e disciplinares e, na mesma direção, o que esperam e o que pensam sobre a sua própria formação profissional.

Conforme compreendemos, o conjunto de saberes, discutidos nessa seção, auxilia no desenvolvimento profissional, uma vez que apresenta concepções relacionadas aos modos de ser, de fazer e de estar fazendo a atividade docente. Interessa-nos, para o momento, ampliar o debate sobre esses modos, porque entendemos que tal discussão volta-se para a construção da identidade profissional.

Nessa direção, recorreremos aos estudos de Ciampa (2004) e de Hall (2003), visto que neles há uma defesa relacionada ao contexto social em que o professor, ser humano e histórico, encontra-se inserido, fornecendo as condições para os mais variados modos e alternativas de identidades.

### **2.3.2 Recorrendo à “bússola epistemológica” por uma noção de Identidade Docente**

No processo de nossa pesquisa, consideramos que para ser possível analisarmos como os nossos sujeitos da pesquisa representam a docência na educação superior na iniciativa privada é necessário recorrermos a uma “bússola epistemológica”, instrumento necessário em uma “navegação” desse porte, pois nos permite, enquanto “pescadores-pesquisadores”, seguir viagem sem perder o curso da discussão.

A escolha em adotar, declaradamente, a representação desse instrumento marítimo, justifica-se por considerarmos que tal cuidado nos conduzirá na discussão sobre identidade que melhor se aproxima das concepções metodológico-epistemológicas assumidas em nosso trabalho.

Dadas as justificativas necessárias, quando iniciamos a discussão sobre formação de professores e sobre saberes docentes, entendemos que estávamos “mergulhando” também em sua construção identitária, uma vez que ações interativas simbólicas e materiais, tecidas pelas experiências individuais e coletivas desses sujeitos, constroem e reconstroem a sua identidade no cenário educacional em que exerce sua profissão (FARIAS et al, 2009).

Porém, cabe considerar que para a consecução de uma noção mais consubstanciada sobre a questão da identidade de nossos sujeitos da pesquisa, precisamos entender melhor sobre qual(is) perspectiva(s) conceituais de identidade estamos aportando, para, assim, descrever o que estamos considerando como identidade profissional.

A partir disso, recorreremos aos estudos de Hall (2003) e de Ciampa (2004), para demarcarmos o lugar teórico em que nos debruçamos para entender o que é identidade, posto que ambos dialogam a partir de um conceito amparado pelos estudos da Psicologia Social, norteados por uma concepção sócio-histórica de ser humano. Sem que se tome como ponto de partida essa consciência, Hall (2003)

defende que há grandes possibilidades de incorremos no risco de concebê-la como inata ao sujeito, única e imutável.

Esse estudioso revela-nos que como o ser humano, indivíduo e coletividade, constitui-se no social, ele não cria apenas o mundo em que vive, ele também (re)significa-o, dando-lhe sentido(s), através da linguagem. Logo, podemos entender que a linguagem é uma das principais responsáveis pelo deslocar-se de sua identidade do lugar de produto, passando a ser concebida como processo.

Corroborando com o autor, Cruz e Ribeiro (2009, p. 188) afirmam que:

um modelo identificatório depende de uma base conceitual que toma conotação diferenciada a depender da sociedade a que pertence. Os padrões de identidade são diferentes quando são distintos o tempo e o espaço onde se formam e se processam.

Assim, os sujeitos pesquisados não poderiam ser analisados sem que se levasse em conta a condição de pertença a um contexto histórico, pautado no processo de transição paradigmática (BERHENS, 2003), cujas características mais marcantes estão relacionadas às rápidas e constantes transformações, provindas do projeto político-econômico denominado de globalização.

Dessa maneira, os indivíduos que assumem a docência, sendo formados para atuar como enfermeiros, como é o caso de nossos sujeitos da pesquisa, encontram-se imersos nesse movimento de travessia e de subjetivações, reconhecidas pelo paradigma emergente como elementos inerentes ao sujeito sociológico, o qual realiza na dinâmica social deslocamentos e descentralizações identitárias (HALL, 2003).

É válido lembrar que tais reconhecimentos desacomodam e, por vezes, incomodam as estruturas de uma sociedade neoliberal que defende uma concepção de identidade regular e estável, ignorando as descentralizações e o “metamorfosear-se” humano (CIAMPA, 2004).

Segundo Ciampa (2004), a constituição da identidade se dá num jogo de reconhecimento, produzido por dois movimentos distintos e sobrepostos: através de um auto-reconhecer-se, diante de inúmeros papéis sociais ou personagens que desempenhamos cotidianamente e através do reconhecimento dos Outros, ou seja, de um alter-reconhecer, representado pela forma com os Outros nos identifica, dizendo de e sobre nós.

Assim, concordamos com o referido autor quando afirma que a formação da identidade resulta de um movimento dialético de representações entre como os indivíduos se reconhecem e como são reconhecidos. Conforme ressaltam Cruz e Ribeiro (2009), é nessa trama de relações individuais e coletivas, em que os comportamentos, valores, posicionamentos são seguidos ou evitados, que a identidade se (trans)forma.

Mas também coadunamos com o fato de que a construção da identidade não só se estabelece pela dinâmica de ora representar-se, ora ser representado. Para tanto, ampliamos o debate através da defesa de Ciampa (2004, p.67) de que:

Em cada momento de nossa existência, embora eu seja uma totalidade, manifesta-se uma parte de mim como desdobramento das múltiplas determinações a que estou sujeito. [...] Este jogo de reflexões múltiplas que estrutura as relações sociais é mantida pela atividade dos indivíduos, de tal forma que é lícito dizer-se que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-as ou as transformando.

Diante do exposto, encontramos ressonância sobre a discussão nos estudos de Moita Lopes (2002), quando defende que a identidade é uma construção social e, como tal, nunca está completa, pois está em processo de re-construção, seja da realidade, seja do indivíduo como parte de uma totalidade, num jogo simbólico, dialético e de poder entre o Eu e Outro.

Conforme esse autor, nos contextos educacionais, é possível percebermos as marcas desse jogo nas interações entre docentes e estudantes, posto que há representações assimétricas de papéis, assumidos por aqueles e estes; bem como construções coletivas de significados que afetam o modo como professores e alunos (re)agem nas práticas sociais educativas.

Dessa maneira, entendemos que os autores dialogam sobre a perspectiva de que os sujeitos constroem múltiplas identidades, dentre elas, a profissional, a partir de movimentos distintos e imbricados, a saber: através das representações coletivas que conservam suas crenças e valores particulares, frutos de uma cultura histórica, muitas vezes, reproduzida inconscientemente; e através das (con)vivências com outros modos de agir e pensar, os quais oportunizam (re)significações dessas crenças e valores.

De acordo com Moscovici (2003), essa plasticidade mostra-se responsável por revelar o dinamismo que se faz inerente à identidade humana, tornando o ser humano não mais um sujeito alheio ao mundo, mas capaz de transformá-lo, atribuindo-lhes novas representações.

Sendo assim, compreendemos que esta enunciação parece concordar com os estudos de Hall (2003), ao afirmar que não há identidade plena e segura, e, conseqüentemente, o ser humano, como sujeito do/no mundo, tem sua identidade colocada em conflito nas diversas práticas sociais das quais participa/interage ativamente.

Portanto, cabe afirmar que pensar em identidade é reconhecer que há um potencial humano de metamorfosear-se, assegurado por Ciampa (2004). Seja através das interações que realizamos com os grupos sociais, os quais – sendo humanos, não deixam de ser os Outros – alteram a ideia de “dado”, “pronto” e “acabado” para a de “se fazendo”, “se dando”. Seja quando esses Outros me identificam, dizendo quem eu sou e nesse movimento a voz do Outro sobre mim contribui para a formação identitária do sujeito.

Porém, cabe aqui considerarmos que para darmos conta de uma discussão sobre um sujeito específico, o ser docente, identificado coletivamente, dentre outros aspectos, como o responsável por realizar ações de ensinar através de processos interacionais, cabe reservarmos um espaço nesse trabalho para discutir sobre a construção da identidade profissional do professor.

Tomando como base os estudos realizados até aqui, entendemos que “a docência é constituidora da identidade profissional do professor” (GUIMARÃES, 2011, p.20), ação que se concretiza no lidar do docente com o ensino. Mas corroboramos com o autor que a identidade docente não pode ser reduzida e concebida enquanto domínio de determinada área de conhecimento, posto que partimos do princípio de que tal prática materializa-se com base em experiências compartilhadas, em saberes, inerentes a essa profissão (TARDIF, 2007; FARIAS et al, 2009).

Conforme concebem Farias et al (2009, p.59)

As múltiplas experiências do professor - pessoal, social e profissional - compõem uma ‘teia de significados’ (GEERTZ, 1989) que funciona como uma **bússola** na medida que serve de referência para atribuir sentido, interpretar e organizar seu modo de ser. [...] É esse repertório de experiências, de saberes, que orienta o modo como o

professor pensa, age, relaciona-se consigo mesmo, com as pessoas, com o mundo, e vive sua profissão. Entendemos, pois, que o professor traz para sua prática profissional toda a bagagem social, sempre dinâmica, complexa e única. Esta bagagem é constituidora do seu processo identitário como profissional do ensino [...]. [Grifo nosso]

Diante da consideração das autoras, concordamos que para que possamos conhecer os sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa à docência na educação superior privada é fundamental concebê-los enquanto frutos das subjetivações e do “repertório de experiências”, constituídos na “bagagem social”, a qual, segundo defende Farias et al (2009), serve como “bússola” aos seus modos de ser e de fazer docente.

Por concordamos com tais concepções e para não deixarmos subentendida qual é definição de identidade profissional que estamos assumindo, recorreremos à base conceitual adotada por Pimenta (2005, p.19) ao conceber que: “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições.”

Pela fundamentação aqui apresentada, é possível afirmarmos que a concepção da autora sobre identidade profissional mantém diálogo com os pressupostos teóricos definidos por Hall (2003) e de Ciampa (2004), visto que os três autores partem do princípio de que a identidade é móvel, pois o sujeito situado está sempre se construindo, assumindo “personagens”, revisando práticas e (re)significando-as.

Assim, podemos afirmar que os estudos fenomenológicos, em particular, os que consideram os princípios da TRS (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2002), trazem contribuições para o andamento de nossa pesquisa, pois nos orientam a melhor conduzir nossas interpretações com relação a fenômenos sociais, a exemplo da identidade profissional, em que é possível notarmos a participação ativa do social na construção e na transformação das práticas.

Reconhecemos que as escolhas epistemológicas nos ajudam a compreender a profissão de professor sob a perspectiva do reinventar-se, do compartilhar saberes e experiências, do dialogar com algumas práticas sociais, do transformar outras. Assim, todas as ações que situam a identidade profissional docente reforçam a dinâmica interacional em que o professor encontra-se imerso, ao passo que ele, como ser histórico, não só acompanha, mas também reelabora sua própria história.

Corroborando com as perspectivas apresentadas e trazendo outros elementos que nos ajudam a olhar para a questão da identidade docente, Guimarães (2011, p.20) explica-nos que:

Neste sentido podemos falar de identidade para si e de identidade para os outros. É claro que se constrói sócio-historicamente a identidade profissional. Isto se dá pelo jogo entre as exigências sociais feitas à profissão e as respostas que vão sendo dadas a tais exigências; entre os sentidos que se atribuem à nossa atividade e as representações que são construídas em relação a tais atividades, em relação à profissão.

A explicação de Guimarães (2011) vem contribuir para o debate, uma vez que o autor se ocupa em dividir a identidade profissional entre a identidade para si e identidade para os outros. Não queremos negar com isso que os outros estudiosos não tenham se debruçado sobre a questão, mas consideramos que o dizer produzido por Guimarães (2011) dá-nos confiança para seguirmos “navegando”.

Dito isso, cabe ressaltar que compreendemos que para nosso trabalho investigativo alcançar os objetivos pretendidos, dedicaremos mais atenção a perspectiva de “identidade para si”, uma vez que o objeto de pesquisa e o instrumento utilizado na coleta e produção de dados convergem na direção dos significados que os sujeitos pesquisados atribuíram ao seu fazer docente. Todavia, estamos cientes de que os sentidos revelados também estarão refletidos pelo jogo de reconhecimento “de identidade para os outros”, ou seja, do alter-reconhecimento, asseverado por Ciampa (2004).

### 3 (RE)APRENDENDO A OLHAR O MAR: CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

*Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos, e foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: **Me ajuda a olhar!**<sup>11</sup>[grifos nossos]*

Essa crônica mobiliza-nos a pensar sobre o processo de construção metodológica desta pesquisa, não só por apresentar o mar como um cenário simbólico, representando as rotas que pretendemos percorrer durante este ato de navegar; mas, também, por dizer com muita simplicidade que antes de pensarmos em métodos e instrumentos, que permitissem a análise e coleta dos dados, foi preciso olhar na direção do objeto e na ação do sujeito. Posto que, sem essas atitudes, não saberíamos ver as possibilidades de realizar a pesquisa e nem definir em quais fundamentos teórico-metodológicos iríamos nos apoiar para seguir a nossa “viagem investigativa”.

Aparentemente, numa primeira leitura, poderíamos ter a sensação de que Galeano apenas gostaria de nos presentear com uma cena cotidiana de um garoto que se deslumbra, à primeira vista, como a imensidão do mar. Talvez até a intenção do autor seja essa mesma. Mas, o fato é que em nós, (re)significadores de textos, essa imagem traduz, com muita beleza, a condição de pesquisador/pescador, aquele precisa da sabedoria e da experiência de outrem, de um “pai”, um alguém, de fato, que nos “ajude a olhar” para nosso objeto de pesquisa.

Contudo, é necessário, antes de prosseguirmos anunciando qual foi o percurso metodológico que consideramos fecundo para esta pesquisa em Educação, levantar os seguintes questionamentos: primeiramente, como estamos

---

<sup>11</sup> GALEANO, Eduardo. A função da arte /1. In: \_\_\_\_\_. **Livro dos Abraços**. 9ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2002. p.12.



compreendendo mesmo o que é olhar? Em seguida, de que forma o pesquisador deve olhar para seu objeto de modo a interpretá-lo com a lucidez necessária em um processo investigativo científico? Sobre esta última questão, buscaremos responder durante a apresentação dos instrumentos de coleta e produção de dados, porque consideramos sua discussão mais adequada a este tópico.

Retomando a primeira questão, os estudos de Ghedin e Franco (2011) ajudaram-nos a compreender qual o significado de olhar que adotamos em nossa investigação. Inicialmente, os estudiosos afirmam que é importante distinguir a atitude de olhar da de ver, pois só há superação desta para aquela quando o investigador está disposto a realizar uma construção reflexiva desse olhar. Isso porque, segundo eles, existe uma real complexidade quanto ao exercício de interpretação e compreensão do mundo e suas múltiplas representações. Assim, assumimos o conceito defendido por esses autores de que

Olhar, nesse caso, significa pensar, e pensar é muito mais do que olhar e aceitar passivamente as coisas. Esse olhar pensante exige uma mudança de atitude diante do mundo e do modo pelo qual os fatos são configurados pela cultura.” (GHEDIN, FRANCO, 2011, p.71-72)

Logo, avaliamos que o nosso navegar foi sendo traçado a partir dessa necessidade de (re)aprender a olhar o “Mar”, que aqui representa, metaforicamente, um pedaço do mundo que investigamos, buscando estudiosos que se debruçassem no exercício de discutir com clareza e profundidade sobre as questões metodológicas que melhor auxiliam para realizar uma pesquisa no campo da Educação.

Por isso, traçamos um percurso que potencializou e contribuiu para os nossos estudos, cientes de que a investigação na área da Educação pode desenvolver-se com seriedade, mas sem perder de vista a serenidade e o desejo de “navegar”. Vamos revelar a seguir o que consideramos serenidade e desejo de navegar e, logo depois, o que pode ser entendido como seriedade investigativa.

Em relação à complexidade de fenômenos de natureza educacional, Ghedin e Franco (2011), apontam entendimentos, os quais recebem apoio científico de um número considerável de autores, que consideramos pertinentes para julgar como promissoras e viáveis às investigações científicas na área da Educação, a saber: a educação é prática social humana; a educação é prática social histórica; a educação

é mutável, portanto, dinâmica; a educação é polissêmica; a educação está carregada de intencionalidades; a educação lida com os imprevistos e com improvisos; a educação pretende-se emancipadora.

Após estas considerações, encontramos apoio para seguirmos navegando aparados por essa nova racionalidade, porém, é necessário, conforme asseveram Ghedin e Franco (2011), mudanças epistemológicas, presentes nos pressupostos defendidos pelo paradigma emergente (SANTOS, 2005), que ajudem a reconstruir e ressignificar o discurso conservador da ciência clássica, são elas: incorporar a subjetividade; transformar a visão unilateral; superar a neutralidade; incluir aspectos qualitativos; considerar o caráter intencional da pesquisa, reavaliar conceito de rigor científico; superar a crença de que o conhecimento só ocorre por meio de variáveis; reconhecer a dimensão ética e ideológica presente nas pesquisas sociológicas, enfim, romper com os pressupostos investigativos “infalíveis e previsíveis”, assumidos pelas ciências ditas “duras”.

Pelo exposto, gostaríamos de deixar claro que essa perspectiva de considerar a nossa pesquisa como uma ação de “navegar” foi uma escolha intencional por assim representar metaforicamente o ato de conhecer, proposto pelas Ciências Sociais, posto que, não foi nossa intenção realizar uma busca pelo conhecimento da realidade, sem romper com critérios, já declarados anteriormente, adotados e impostos pela comunidade científica positivista. Comunidade esta que atuou, hegemonicamente, durante muito tempo na sociedade ocidental, utilizando de modo rígido e unilateral uma “linguagem fundamentada em conceitos, métodos e técnicas para a compreensão do mundo, das coisas, dos fenômenos, dos processos e das relações” (MINAYO, 1994, p.10).

Como já anunciamos no início desse capítulo, estamos dialogando com a perspectiva do paradigma emergente e, dessa forma, é necessário compreender o ato de navegar com base nos pressupostos epistemológicos e metodológicos propostos por ele, os quais foram realizados nos estudos sociológicos, mais especificamente pela Sociologia Compreensiva (WEBER, 2004).

De acordo com a autora, essa corrente de pensamento opõe-se frontalmente ao positivismo, visto que, não valoriza regularidades e normas, centradas nos processos de quantificação; mas, preocupa-se em compreender a realidade humana, a partir dos significados que irrompem da interação do ser humano com o mundo físico e social.

Logo, reconhecemos que estudos de Souza Santos (1995) revelam o paradigma pós-moderno, com o que se propõe realizar pesquisas com base em outra cientificidade, a qual, segundo Minayo (1994), está demarcada no labor científico através da consciência de que conhecer a realidade e seus sentidos não ocorre apenas pelo emprego de técnicas e variáveis quantificadas.

Mais que isso, a autora defende a importância da voz e da presença do pesquisador, uma presença que, sem dúvida, precisa ser marcada pelo diálogo constante entre seriedade, serenidade e sensibilidade criadora. Minayo (1994) considera que pesquisar não é apenas seguir um protocolo regular e objetivo, é, também, significa uma ação criativa que exige daquele que investiga a inventividade, a escolha e exploração de caminhos e o abandono de outros a partir da aproximação relacionada aos fenômenos sociais com os quais deseja dialogar.

Nessa direção, Goldenberg (1997) solidariza-se a Minayo (1994), defendendo que “o importante é ser criativo e flexível para explorar todos os possíveis caminhos e não reificar a ideia positivista de que os dados qualitativos comprometem a objetividade, a neutralidade e o rigor científico” (p. 62-63).

Além disso, Goldenberg (1997) reforça que é um engano considerar e defender a presença da neutralidade em uma pesquisa social, uma vez que o pesquisador não é um mero observador da realidade, mas está imerso no seu movimento histórico, movimento este responsável pelo surgimento de um objeto de estudo. É essa historicidade que, segundo a autora, vem ratificar a importância de outros saberes, de aproximações dele mesmo com seu objeto e com sua subjetividade, tornando-se sujeito e objeto de sua própria pesquisa.

Mantendo o diálogo, Santos (1995) ajuda-nos a entender que o paradigma emergente vem considerar a subjetividade do pesquisador como um elemento legítimo ao fazer científico. Porém, Minayo (1994), mesmo aliando-se a perspectiva defendida por Santos (1995) com relação à necessidade de valorizar o subjetivo no campo da Pesquisa Social, acrescenta que esse sujeito, isto é, que nós, de alguma maneira, mantemos uma relação dialógica com o universo que pretendemos conhecer, pois ao passo que afetamos, também somos afetados por ele e por isso:

Não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que as ações objetivadas. (MINAYO, 1994, p.14)

Assim, compreendemos, com base nos estudos de Minayo (1994) e de Santos (1995), que há na pesquisa social características muito próprias que as distingue das pesquisas realizadas no campo das ciências naturais, especialmente, por apresentar: identidade entre sujeito e objeto; visão de ambos, ideologicamente, imbricada e objeto essencialmente qualitativo. Portanto, conforme afirma Minayo (1994; 2007), nesse tipo de pesquisa é possível conhecer comportamentos, crenças, valores, motivações, sentimentos humanos, ou seja, um universo de significados, produtos das interpretações que realizamos a partir da dinâmica social, na qual estamos imersos.

Assinalamos que, a partir dessas características, estamos cômnicos e comprometidos em relação à escolha que outrora realizamos pela pesquisa social em Educação, uma vez que, conforme afirmam Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), os processos que se desenvolvem no campo educacional precisam ser objeto de investigação científica. Em concordância com a afirmação desses autores, Ghedin e Franco (2011, p. 55) consideram que:

A evolução da compreensão dos fenômenos educacionais bem como as configurações complexas e variadas que o próprio processo educativo vai assumindo para atender às novas demandas socioculturais vão exigindo que novas formas de pesquisa sejam incorporadas ao fazer científico.

Além disso, em nosso estudo consideramos a abordagem qualitativa, já que ela permite o diálogo com o social, entendendo que o mundo real e a subjetividade do sujeito encontram-se em estado de mútua dependência. Assim, segundo Chizotti (2005, p.79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas relações.

Diante do exposto, Chizzotti (2005) nos auxiliou a apreender que essa abordagem não reduz o conhecimento ao encontro com uma teoria específica, que ajuda a listar dados isolados, por dois motivos: primeiro, como já mencionamos, o pesquisador é também co-participante deste processo de conhecer, ao interpretar e atribuir sentidos; segundo, o objeto não é um dado pronto e, portanto, definitivo, pois, estando historicamente situado, traz em si sentidos a partir das relações estabelecidas com ele em um contexto espaço-temporal e o sujeito que busca sobre ele compreensão.

Outro ponto que nós consideramos importante esclarecer foi sobre o critério de seriedade que imprimimos em nossa pesquisa científica. Para embasar esta questão, pautamos nos autores Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), os quais defendem que há um equívoco em pensar o rigor da pesquisa somente a partir da exposição de métodos e procedimentos rígidos.

Segundo os autores, na pesquisa qualitativa, o rigor está diretamente articulado ao compromisso e a responsabilidade do pesquisador com a qualidade de sua investigação científica e isso precisa estar presente desde o momento de construção do objeto de estudo. Ghedin e Franco (2011, p. 108) concordam com este ponto de vista e são bem incisivos ao destacarem que

A metodologia da pesquisa não consiste em um rol de procedimentos a seguir, não será um manual de ações do pesquisador nem mesmo um caminho engessador de sua necessária criatividade. A metodologia organiza-se em torno de um quadro de referências, decorrente de atitudes, crenças e valores que configuram como concepção de mundo, de vida, de conhecimento.

A partir das caracterizações anteriores – as quais ressaltam que a seriedade da pesquisa está na qualidade de rigor e na construção do sentido que o pesquisador, cuidadosamente, desenvolve – ressaltamos a seguinte questão: “Como é que o observador observa o que observa? [...] ele observa pelos sentidos, pelos olhos” (MACEDO, GALEFFI, PIMENTEL, 2009, p. 52). É no rigor de observar, mas de um observador humilde, tal qual foi a atitude de Diego ao olhar o mar pela primeira vez, na crônica apresentada no início dessa seção, que assinalamos e defendemos o nosso lugar de cientista social, consciente de sua subjetividade e capaz transformá-la em objetivações (SANTOS, 2000).

Sobre a objetivação, é importante dizer que concordamos com Macedo, Galeffi e Pimentel (2009, p. 53), quando afirmam que:

Sem objetivação, sem ilusão de exterioridade e de interioridade não há nada a conhecer. Toda objetivação, então, é uma definição de objetos, quer dizer, de fatos pretensamente exteriores ao sujeito. Tais fatos são a possibilidade de uma ciência se constituir universalmente, porque, como se diz, são fatos objetivos, fatos observáveis por todos os participantes das mesmas condições de princípio.

Assim, como observadores-participantes da dinâmica social vivenciada pelos colegas-professores da educação superior de uma faculdade particular, situada no município de Feira de Santana, reconhecemos que não poderíamos ficar à margem, contemplando a beleza e o mistério que há “nas águas do mar”; ou seja, no cotidiano profissional desses docentes; ou ainda deixando-nos levar pelo “movimento das ondas”, pelas conveniências e pela rotina, a qual muitas vezes nos cega e acomoda, sem buscar avançar o olhar para compreender os sentidos que os(as) enfermeiros(as)-professores(as) atribuíram à docência na educação superior na iniciativa privada.

O paradigma emergente convida-nos a isso, a fazer rupturas; a sair da zona de conforto; a “olhar o mar” e agir e não só contemplar; a assumirmos a posição de sujeitos polissêmicos, aqueles que compreendem para compreenderem-se e vice-versa, aqueles que traduzem, (re)interpretam sentidos que podem estar em si e nos outros (BEHRENS, 2003).

Mas, para que isso ocorra, essa autora revela-nos que devemos (re)aprender a olhar, ampliando os sentidos e direcionando o olhar para o lugar, onde transitamos, mas que de algum modo nos é (des)conhecido, porque ora pode apresentar-se tranquilo ora turbulento.

Entendemos que o *lócus* da pesquisa foi o nosso ponto de partida, então, recuperamos a metáfora do pescador, outrora mencionada, e “lançamo-nos ao mar” em busca de “pescar” **significados** que “alimentem” a nossa existência; histórias dos outros que por vezes podem nos ajudar a entender as nossas (MINAYO, 2007).

Para isso, estávamos cômicos de que não bastava ter disposição e curiosidade para “navegar”, especialmente quando a pesquisa é no campo da Educação. Também se faz mister informar sobre o *lócus* da pesquisa e as razões de

escolhê-lo, sobre comportamentos, perfil profissional e crenças dos sujeitos com quem dialogamos e, ainda, com quais instrumentos e técnicas realizamos este diálogo.

Esses procedimentos, por terem sido criteriosamente avaliados e formulados, contribuíram sobremaneira para a realização de uma “viagem investigativa”, de modo a não ficarmos à deriva. Posto que, poderíamos ser surpreendidos por possíveis “tempestades”, simbolizadas, por exemplo, pela necessidade de (re)fazermos ajustes metodológicos ou reestruturações do objeto, caso a pesquisa empírica indicasse a necessidade, simbolizando, para as quais precisávamos estar preparados para enfrentar ao longo do percurso que iríamos “navegar”.

### 3.1 O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Como já fora sinalizado anteriormente, o *lócus* de nossa investigação foi uma 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*.

Quanto a sua estrutura física, conta com um amplo espaço, o qual dispõe de, aproximadamente, 55 salas de aulas climatizadas e equipadas com multimídias; laboratórios de informática; clínicas-escolas<sup>12</sup>; biblioteca; auditório, área de convivência; laboratórios de prática, para os cursos de saúde e de engenharia, entre outros espaços necessários ao funcionamento de uma instituição de ensino superior.

Sobre os cursos, é importante informar que há oferta nos três turnos, mas não de forma homogênea. Pela manhã, a Faculdade concentra a demanda de cursos da área de saúde, a exemplo de Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição, Medicina Veterinária e Psicologia; à tarde, é oferecido apenas o curso de Enfermagem e à noite, ofertam-se cursos de todas as áreas, a exemplo de cursos ligados às engenharias e às ciências humanas.

---

<sup>12</sup> As clínicas-escolas são espaços em que os alunos dos cursos de Nutrição, Fisioterapia, Psicologia e Medicina Veterinária, que estão concluindo o curso, realizam, através do Estágio Supervisionado, uma aproximação com o campo prático, um trabalho de extensão, oferecido à comunidade feirense mais carente e sob a supervisão dos professores da Instituição.

Nossa 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 os sujeitos que colaboraram com nossa pesquisa, temos algumas considerações a fazer, esclarecendo o que nos mobilizou a escolher, dentre o universo de docentes dos oito cursos de graduação, oferecidos nessa unidade de ensino superior, os professores do Curso de Enfermagem.

Como justificativa principal, reiteramos que o interesse por realizar a nossa pesquisa com esses docentes surgiu no semestre de 2012.2, quando fomos trabalhar com o componente curricular Capacitação Pedagógica, o qual está presente na Matriz Curricular do Curso de Enfermagem.

Este componente oportunizou o debate 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.

Durante as aulas do componente curricular Capacitação Pedagógica, os processos dialéticos com os alunos provocaram muitas inquietações, curiosidades e críticas, a saber: sobre como é ser professor do ensino superior, sem ter realizado formação pedagógica; sobre as questões metodológicas e didáticas, muitas vezes fragilizadas devido à ausência de uma formação específica para a docência; sobre a ética no trabalho docente e, principalmente, sobre as reais possibilidades de efetivar um processo de ensino-aprendizagem. Enfim, as vivências no referido componente curricular, foram servindo de guia em direção à construção do objeto de pesquisa, bem como ajudou na escolha dos sujeitos depoentes.

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 E FRANCO, 2011).



Com base nesses autores, as pesquisas em educação apontam para a seguinte emergência:

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)

Outra questão relevante que também precisamos justificar é sobre a escolha por dialogar com os docentes do curso de Enfermagem, que atuam como ou atuaram como enfermeiros(as), aqui denominados enfermeiros(as)-professores(as). Na verdade, de início, não pretendíamos fazer essa seleção, porque entendíamos que pesquisar os(as) professores(as) do quadro de Enfermagem já seria um pré-requisito, já que todos atuam no ensino superior e que o componente curricular, anteriormente mencionado, faz parte apenas da matriz curricular do curso em questão.

Porém, ao analisarmos como era constituído o corpo docente do referido Curso, observamos que havia uma heterogeneidade de formação acadêmica (Enfermeiros, Psicólogos, Fisioterapeutas, licenciados em Letras, Biólogos, Administradores, Estatísticos, Farmacêuticos), o que poderia ganhar proporções muito amplas para uma demanda investigativa no porte de um Mestrado Acadêmico, sobretudo, quando se refere ao tempo máximo para a integralização deste.

Outro aspecto que colaborou para essa escolha foi que, ao longo dos estudos e do levantamento de Teses e Dissertações no Portal da Capes e em outras bibliotecas digitais, constatamos que a maioria das pesquisas, que tratavam sobre o nosso tema, utilizavam os enfermeiros-professores como critério, por estes sujeitos estarem historicamente situados nas seguintes caracterizações: são profissionais liberais que, no geral, atuam no mercado de trabalho específico do curso em que ministram aulas, dedicando-se algumas horas para o magistério na educação superior; são profissionais que se apresentam na comunidade como enfermeiros, com suas carreiras consolidadas nos espaços em que atuam, mas que nem sempre suas jornadas de trabalho permitem envolvimento entre seus colegas de docência e seus alunos; são profissionais que possuem, na maioria dos casos, pós-graduação

na área de saúde, que dominam pouco os aspectos teórico-metodológicos no campo pedagógico.

### 3.1.1 Docentes à vista: ancoragens, primeiros contatos e pegadas na areia

*Uma luz azul me guia/ Com a firmeza e os lampejos de um farol/ E os recifes lá de cima/ Me avisam dos perigos de chegar/ Angra dos Reis e Ipanema/ Iracema e Itamaracá/ Porto Seguro, São Vicente/ Braços abertos sempre a esperar/ Pois bem, cheguei/ Quero ficar bem à vontade/ Na verdade, eu sou assim/ Descobridor dos sete mares/ Navegar eu quero.<sup>13</sup>*

Para não perdermos de vista o nosso diálogo simbólico, nomeamos essa fase como “docentes à vista”, porque compreendemos que aquele era o momento da viagem investigativa de descobrir outros mares, de tomar nas mãos a luneta e olhar na direção desses “mares-humanos” com quem iríamos fazer contatos e estabelecer aproximações.

A imagem presente na letra da música que serve de epígrafe para esse subitem é um retrato verossimilhante do nosso primeiro contato formal com os sujeitos da pesquisa. Como já mencionamos no início da investigação que fazíamos parte do quadro de docentes do *lócus* da pesquisa, não houve dificuldade de contatar os sujeitos da pesquisa, até porque em conversas informais já havíamos feito o convite.

Assim, cabe ressaltar que não foram adotados critérios para a escolha da ordem dos(as) entrevistados(as). Na verdade, foi a disponibilidade de horários dos sujeitos pesquisados que criaram uma ordem aleatória para a realização das entrevistas.

Mas para melhor descrever como se deram esses “momentos de ancoragem” e “as pegadas deixadas na areia”, começamos informando que em relação à quantidade de entrevistas, tínhamos no primeiro momento a intenção de coletar e produzir dados a partir das falas de 10 a 15 entrevistados(as) (enfermeiros-professores), posto que, entendíamos, com base nos pressupostos da pesquisa qualitativa e de princípios da Teoria das Representações Sociais, que como seria

---

<sup>13</sup> TIM MAIA, **Descobridor dos sete mares**, 1970. O estilo é Música Popular Brasileira. Disponível em: [www.vagalume.com.br](http://www.vagalume.com.br).

realizada uma Análise de Conteúdo esse número de entrevistados já constituía-se como significativo.

Todavia, durante a qualificação, a Banca Examinadora recomendou que revíssemos essa quantidade, reduzindo para 6 ou 7 entrevistas, para tal, apresentaram os seguintes motivos: primeiro, levaram em conta a duração de um Mestrado Acadêmico, entendendo que de 10 a 15 depoentes demandaria muito tempo para realização das entrevistas e para as posteriores transcrições, o que poderia prejudicar o andamento da pesquisa, especialmente, durante a análise dos dados; e, também, porque acreditavam que, como a pesquisa fora amparada na abordagem qualitativa, em caráter de profundidade, uma quantidade menor de informantes não representaria um problema, mas sim uma oportunidade de potencializarmos um “mergulho” mais cuidadoso, mais reflexivo e, portanto, mais minucioso e denso.

Frente a essas justificativas, decidimos aceitar a sugestão da Banca Examinadora e ir a campo entrevistar seis docentes, os quais tiveram suas identidades preservadas e substituídas pelos nomes de praias presentes na música “Descobridor dos sete mares” de Tim Maia, a saber: “Angra dos Reis”, “Ipanema”, “Iracema”, “Itamaracá”, “Porto Seguro”, “São Vicente”.

Cabe dizer que a atribuição desses termos a cada um dos sujeitos pesquisados não foi uma tarefa que se realizou de forma aleatória; pelo contrário, buscamos aproximar lugares-sujeitos com base em características que, em alguma medida, representam semelhanças entre espaço físico e depoentes. A seguir, iremos apresentá-los pela ordem de entrevista, pontuando o tempo de formação em Enfermagem, o tempo de exercício da docência no ensino superior privado, a titulação e algumas impressões do pesquisador sobre esse momento da pesquisa.

O sujeito, com o qual iniciamos as entrevistas, recebeu a denominação de enfermeira “Iracema”, não em função de ser uma praia famosa situada em Fortaleza, mas pelo fato de ter deixado transparecer, num jeito meigo e receptivo, características como: amiga, delicada e confiante, comuns à personagem indígena de José de Alencar, homenageada nessa praia cearense.

Sobre sua formação acadêmica, a informante declarou ser graduada como Bacharela em Enfermagem havia 4 anos e que no ano da entrevista completaria o mesmo tempo de exercício da docência nessa Unidade de Ensino. Além disso,

também informou que a sua primeira experiência como professora foi numa escola de nível técnico na iniciativa privada (aproximadamente um ano).

Quanto à sua titulação, informou-nos que é especialista na área Neonatologia e que essa formação dá conta para exercer a profissão de professora de Estágio Supervisionado. Outra informação importante a destacar é que a pesquisada também exerce a profissão de Enfermeira, atuando com crianças num hospital da cidade.

Segundo “Iracema”, assim que se formou foi convidada pela coordenação do Curso de Enfermagem da instituição investigada para assumir as turmas de Estágio Supervisionado, na condição de professora-articuladora em campo de prática, por ter sido aluna dessa Faculdade e, segundo afirmou, por ter se destacado nas atividades de educação para a saúde.

As “pegadas na areia” dessa primeira entrevista duraram vinte e nove minutos e quarenta e três segundos, marcando o início de um caminhar metodológico previamente delineado, cujas expectativas mostravam-se bastante positivas e, assim, pesquisadora e sujeito da pesquisa experienciavam o primeiro contato de uma conversa formal sobre a Docência na Educação Superior privada.

No caso da pesquisadora, a sensação foi de estar diante de um ensaio, (re)elaborando-se para as demais entrevistas, uma vez que havia todo um movimento intencional de familiarização com o ritmo da conversa e com a (in)disposição da depoente em responder as questões. Por um momento, tivemos a impressão de que o discurso de “Iracema” estava meio engessado, reticente e um tanto programado e frente a essa postura, a pesquisadora procurou deixar a informante o mais a vontade possível.

Já com relação à “Iracema”, percebemos que as “pegadas”, que aos poucos se deixavam desenhadas na areia, pareciam sinalizar certo afastamento, uma neutralidade, uma objetividade e, ao mesmo tempo, uma insegurança com o seu dizer.

A sua postura, fez com que interpretássemos que a razão de não compartilhar exemplos mais objetivos e de só apontar aspectos positivos na sua atividade de professora-articuladora poderia estar associada não só ao tempo de docência, mas também ao fato dela ter vivências apenas em campo de estágio no ensino superior privado.

Mas, cabe destacar que não desconsideramos o seu depoimento, pois o lugar de onde ela falava era de uma representação em travessia, em processo de maturação e de descobertas sobre a ação de ensinar. Isto é, o seu dizer dialogava com os pressupostos presentes nos princípios das Representações Sociais, uma vez que havia nele um pensar, um modo de agir e de sentir a realidade enquanto reflexo da intersubjetividade, a qual se encontra historicamente situado. Assim, consideramos que não se podia desprezar o fato de que as práticas docentes realizadas em campo de Estágio refletem processos de interações sociais, de construção de saberes, cabendo lançar um olhar investigativo sobre elas.

A entrevistada seguinte, a quem chamamos de “Porto Seguro”, em função de seu discurso estar marcado pela experiência teórico-prática, pela forma tranquila e segura com que narrava seu fazer docente, sua postura cuidadosa e acolhedora, sua preocupação com a relação professor-aluno, entre tantas outras particularidades. Enfim, características afins ao nome atribuído, pois nos lançou no túnel do tempo de um passado em que estrangeiros aportam em terras habitadas por homens “sem fé”, mas de sabedorias e experiências múltiplas, dispostos a (com)partilhá-las.

A depoente “Porto Seguro” possuía uma caminhada docente na educação superior de dezoito anos, sendo que, no setor privado, estava atuando havia oito anos. Durante os dez primeiros, ela conseguiu conciliar as duas profissões, mas hoje só realiza o trabalho de professora no Curso de Enfermagem. Sobre a titulação, informou-nos que é Mestre em Saúde Coletiva e especialista em Políticas de Planejamento Pedagógico e em Docência no Ensino Superior, sendo essa última realizada na faculdade, *lócus* da pesquisa.

Diferente da impressão que ora reconstituímos sobre as primeiras “pegadas na areia”, deixadas na entrevista com “Iracema”, nesse encontro, o qual durou uma hora e vinte e nove minutos, fomos capturados por outra perspectiva de que estávamos constituindo “pegadas” mais firmes.

A afirmação justifica-se tanto no ponto de vista da pesquisadora observando-se, pelo fato de sentir-se mais familiarizada com a dinâmica da entrevista e envolvida com os dizeres e fazeres da depoente, mas sem deixar de fazer as devidas intervenções; quanto ao observar o sujeito da pesquisa, uma vez que se apresentou animada, bem à vontade e disposta a colaborar com a condução que

planejamos para esse encontro, pois ela considerou que foi um momento de revisitar-se.

O próximo entrevistado foi identificado nesta pesquisa como “Angra dos Reis”, pelo fato dessa região litorânea, situada no estado do Rio de Janeiro, estar cercada de muitas ilhas e praias, as quais ao nosso vê podem ser aqui representadas pelos muitos espaços formativos que esse depoente ora transita, exercendo o trabalho docente.

Assim, associamos as ilhas reais a possíveis “ilhas formativas”, porque entendemos, durante a entrevista, cuja duração foi de uma hora e trinta e seis minutos, que esse sujeito passou por alterações em sua “geografia”, metaforizando mudanças na sua identidade de professor, as quais lhe possibilitaram formar, formar-se e transformar seu fazer docente.

Segundo informou-nos é Bacharel em Enfermagem havia cinco anos, e começou a atuar como docente na educação superior particular, aproximadamente, dois meses depois de formado. Até o momento da pesquisa, o depoente declarou trabalhar formalmente, na instituição investigada, além de em outras duas também do segmento privado e numa Escola Técnica, mas em situação de contratação temporária.

Da mesma forma que “Iracema”, “Angra dos Reis” é egresso da instituição, *locus* da pesquisa, e assim que concluiu a graduação fez uma seleção, a qual lhe possibilitou o primeiro contato com a docência na educação superior, atuando como professor-articulador do componente Curricular Estágio Supervisionado.

Segundo o depoente, a razão de ter começado a atuar recém-formado na unidade de ensino superior pesquisada foi devido ao fato de ter se destacado nas práticas de Educação em Saúde – ocorridas em palestras, seminários e atividades de Estágio –, mesma justificativa apresentada por “Iracema”.

Além disso, também revelou que a atividade como profissional docente só foi despertada quando foi trabalhar em uma Escola Técnica em Enfermagem, situada no Município de Feira de Santana, a qual ele considerou ser um laboratório para exercer a docência na educação superior.

Além da graduação em Enfermagem, “Angra dos Reis” é especialista em UTI, em Emergência e em Docência do Ensino Superior, sendo esta última na modalidade de Educação à Distância (EaD). Na época da entrevista, ele não atuava

mais como enfermeiro, em função da sobrecarga de trabalho, assumida como docente.

Sobre as nossas “pegadas na areia”, podemos afirmar que o compartilhar dessa história de vida foi bastante significativo para a pesquisadora, assim como pareceu ser para o sujeito da pesquisa, posto que, ao aproximarmos-nos dessa “geografia”, entendemos que seus contornos, constituídos por inúmeros pousos em outros lugares, aqui nomeados de “ilhas formativas”, superam a questão estética.

As marcas que foram deixadas à beira-mar nesse encontro investigativo revelaram-se intensas e, por vezes, identificamos-nos com elas, porque, conforme anunciamos na problematização, estávamos abertos, antes de tudo, a compreender-nos para, então, buscar compreender os outros.

Dando sequência a nossa apresentação, a informante nomeada de “Ipanema” – um ícone de beleza do Rio de Janeiro, cujas areias branquíssimas reúnem diversas tribos – recebeu essa identificação, porque foi o único sujeito da pesquisa que trouxe para nossa caminhada a discussão sobre a ausência da investigação científica na educação superior no setor privado. Esse diferencial nos fez pensar que essa “tribo” precisava de representação em nossa busca investigativa. Abaixo apresentamos a defesa que a depoente da “tribo da Pesquisa científica no setor privado” elaborou:

Porque a pesquisa na rede pública é mais estimulada, tem núcleo de pesquisa, como estou inserida agora, os professores te incentivam a fazer mestrado, te colocam em projetos, programas que a gente vai iniciar uma agora. Que não tem na rede privada. O maior diferencial que eu acho não é em sala de aula em si, mas de você aprimorar, de você adquirir novos conhecimentos, novos caminhos que a rede privada não te incentiva tanto que é a pesquisa. [...] O maior diferencial é que na rede privada em nenhum momento eu fui incentivada, não existe lá esse estímulo (IPANEMA).

Durante a entrevista, que durou uma hora e cinco minutos, “Ipanema” contou-nos que tinha onze anos de graduação em Enfermagem e que possuía, mais ou menos, não soube precisar bem, oito anos de exercício da docência na educação superior particular. Além disso, a depoente estava atuando como professora substituta havia um ano, numa universidade pública.

Sobre a sua titulação, ela contou que é especialista em Neonatologia e atribuiu a essa especialização a chance de ter começando a exercer a docência e

ainda revelou que colocou como metas futuras adentrar no Mestrado e ser professora efetiva de uma universidade pública.

Com relação às nossas “pegadas na areia”, inicialmente, percebi que ela não estava tão disposta a conhecer a nossa “tribo”, pois parecia preocupada com a quantidade de questões que tinha de responder e pediu para ler todas antes de iniciarmos a entrevista. Mas, como a pesquisadora, já experimentara outros encontros investigativos e, de algum modo, sentia-se bem mais segura e imersa na dinâmica que o momento exigia, não se opôs a atender a vontade de “Ipanema”.

No entanto, após começarmos a entrevista, notamos que a depoente foi se envolvendo com as perguntas e trazendo relatos importantes sobre o nosso objeto da pesquisa, sem deixar de cotejar sobre a temática da Pesquisa Científica na educação superior particular.

A próxima depoente foi identificada como “Itamaracá”, uma ilha conhecida por ser o berço de uma das danças mais representativas de Pernambuco, a Ciranda. Um tipo de dança em que mulheres, para passar o tempo e a solidão, davam-se as mãos nas areias das praias a espera da chegada de seus maridos-pescadores, divertindo-se como os movimentos produzidos por esse dançar.

Dessa forma, entendemos que a explicação apresentada anteriormente remonta como muita vivacidade como foi a nossa entrevista, ou melhor, a “Ciranda” experienciada pela pesquisadora no contato com a pesquisada.

É importante dizer que, dentre os sujeitos investigados, “Itamaracá” foi a que mais se deixou envolver pela “dança” e pelo nosso “movimento de navegar”, trazendo mais relatos sobre o objeto de nossa pesquisa, sem ressalvas, nem meias palavras. Outra questão que também a torna digna de tal identificação foi quando revelou que, no primeiro momento, o que a levou a considerar fácil o exercício da docência, foi justamente o fato de estar de “mãos dadas” com oito professores já experientes nessa “Ciranda da docência”.

No decorrer da entrevista, a qual teve a duração de cinquenta e sete minutos, Itamaracá informou que era formada em Enfermagem, havia quinze anos, e atuava como professora na instituição investigada havia sete anos, mas, sem deixar de exercer a profissão de enfermeira.

Além disso, durante a nossa conversa, a informante revelou que fez residência em um hospital-escola, em Salvador, na área hospitalar, o que representa uma especialização; formação que considerou um divisor de águas para o fazer



prático da sua profissão de enfermeira e, também, para o seu fazer docente, ao retornar para Feira de Santana.

A justificativa dela sobre a experiência em ministrar aulas, foi que na residência participou de um grupo de estudo e como proposta do grupo tinha de preparar duas aulas mensais para apresentar um tema pré-determinado aos médicos, que faziam parte desse grupo.

Com base no que descrevemos sobre a “Ciranda”, como marca de identificação desse sujeito da pesquisa, percebemos que o comportamento dela foi de muito envolvimento com a proposta feita por nós. Logo, é válido destacar que a impressão desse momento de “pegadas na areia” foi diferente, uma experiência nova para a pesquisadora, que se sentiu seduzida a entrar na “dança”, sem perder o foco da pesquisa.

O diferencial até aquele momento foi que, com os outros depoentes, seguíamos esse ritual, porém, as marcas que deixávamos na areia eram paralelas, recorrendo ao pressuposto da horizontalidade defendido por Szymanski (2011) e não como numa roda em que todos se olham e revelam-se nesses olhares desejos que, possivelmente, estavam em estado de latência.

Portanto, atribuímos a esse encontro um experimentar de uma situação inusitada, possível numa pesquisa social de abordagem qualitativa, conforme já mencionamos nessa construção metodológica, e por conta dessa consciência prévia, avaliamos que conseguimos capturar as contribuições deixadas por essa depoente.

A nossa última depoente a ser apresentada nessa seção foi nomeada por “São Vicente”, a primeira capitania brasileira, e mais tarde a primeira cidade do país, caracterizada nos livros de História como a *célula Mater*. Entendemos que esse sujeito da pesquisa deveria ser assim identificado pelo fato de, em seu depoimento, ter se revelado como a única docente, dentre os seis participantes dessa pesquisa, a participar da implantação/fundação do primeiro curso de Enfermagem em Feira de Santana na IES particular, *lócus* dessa pesquisa.

Em sua entrevista, que durou uma hora e quatro minutos, “São Vicente” informou-nos que é Bacharela em Enfermagem havia dez anos e possuía nove anos de atuação como docente nessa faculdade. Também revelou que é professora em outra instituição superior particular havia cinco anos, mas que as suas atividades como docente não a fizeram abandonar a profissão de enfermeira. Sobre a sua

titulação, a informante declarou ser Mestre em Enfermagem, na categoria de Profissionalizante, e especialista em Obstetrícia.

Com relação ao caminhar, à beira-mar de nossa pesquisa, experienciamos nesse encontro algo que para a pesquisa científica costuma ser importantíssimo, uma vez que deixa o pesquisador mais seguro no momento de tratamento dos dados coletados: o “despir-se do sujeito da pesquisa”.

Não queremos dizer que os demais sujeitos não o fizeram, mas queremos ressaltar que a forma como “São Vicente” o fez foi imbuída de tamanha sinceridade que causou-nos até mesmo surpresa. Em seu discurso não havia constrangimento em revelar suas fragilidades, frustrações e expectativas sobre a sua história docente, como podemos perceber a seguir:

Nós somos realmente moldados num modelo de formação, onde o professor está sempre numa posição superior a do aluno, portanto, ele é detentor do conhecimento, da razão e da resposta correta. [...] Ainda acredito que estou me moldando. Acredito que seja um desafio na minha execução da atividade como professor se desprender desse modelo que fica enraizado na gente! Não tem jeito, você espera, você acha que a relação que você tinha com o professor é que é a relação boa (SÃO VICENTE).

Diante da declaração, um exemplo dentre tantos outros representativos e mobilizadores de inúmeros sentimentos entre os envolvidos nas entrevistas até aqui descritas, entendemos que se faz necessário dar continuidade a nossa viagem investigativa para refletir e selecionar as categorias que emergem desses encontros e assim construir a Análise de Dados, seção que iremos “navegar” logo mais.

Compreendemos, também, que esse momento de nomear e apresentar aos nossos(as) leitores(as) alguns elementos sobre como se deram os primeiros contatos com os nossos informantes e que impressões foram se desenhando nesse percurso, foi necessário para aproximá-los da concretização metodológica de nossa pesquisa.

Ademais, nesses momentos em que “desembarcamos” para conhecer determinadas práticas sociais, buscamos fazer exercícios que são recomendados nas Pesquisas Sociais a quem assume o compromisso de ser pesquisador social, dentre eles, o de buscar enxergar além do visível, a experiência do vivente (BOSI, 2003). Entendemos a partir de seus estudos que:

Se quisermos aproximar da esfera que resiste ao formato social, registremos as hesitações e silêncios do narrador. Os lapsos e incertezas das testemunhas são o selo da autenticidade. Narrativas seguras e unilineares correm sempre o perigo de deslizar para o estereótipo (BOSI, 2003, p.64).

Dito isso, é válido considerar que ficamos atentos para os silêncios e também para as subjetividades que se fizeram presentes ao longo de nossos encontros com os sujeitos da pesquisa. Dentre elas, para os aspectos culturais brasileiros que foram por eles revelados: seja no âmbito da “geografia”, das artes corporais, como as “cirandas”, da História e/ou da Ciência.

A aproximação com tais aspectos possibilitou a nossa jangada retomar a “rota marítima” que havíamos planejado, sem causar prejuízos para o andamento de nossa pesquisa, porque não nos deixarmos ficar ao “sabor do vento”.

Ao contrário, sabíamos dos prazos e dos caminhos que ainda precisávamos percorrer, mas reconhecemos que esse momento singular acentuou o desejo de “regressarmos ao mar” e de mergulharmos nessas “conversas com pescador”, capturando mais de perto as categorias que melhor se aproximam de nosso objeto, sem perder de vista os sujeitos e os sentidos por eles atribuídos à docência na educação superior particular.

### 3.2 ESTRATÉGIA DA NAVEGAÇÃO: ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

*“Temos rotas a seguir/ Podemos ir daqui pro mundo/ Mas quero ficar/ Porque/ Quero mergulhar mais fundo [...]”<sup>14</sup>*

O discurso científico assumido ao longo deste trabalho é reflexo de um movimento de ruptura paradigmática, que redimensionou a forma como o cientista “mergulha” para perceber o mundo. Enquanto, no paradigma moderno, temos a construção do conhecimento, pautada no distanciamento entre sujeito e objeto, supervalorizando os métodos quantitativos e desconsiderando as intersubjetividades. No paradigma emergente, encontramos um cientista autorizado a utilizar o “olhar”, um dos seus sentidos, para realizar percepções e interpretações sobre o mundo que deseja conhecer (SOUZA SANTOS, 1989).

---

<sup>14</sup> SEU JORGE. **Seu olhar**, 2007. O estilo é Música Popular Brasileira. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br>. Acesso em 24 de abr.

Mas, como anunciamos anteriormente, trata-se de um olhar pensante e para assumir tal adjetivação, Ghedin e Franco (2011, p. 73) consideram que o pesquisador precisa estar disposto a educar o olhar, “aprender a pensar sistemática e metodicamente sobre as coisas vistas”, procurando enxergar aquilo que não está explícito.

Com base no visível, o olhar quer ver o invisível. Com base no objeto visto, quer ver o que não pode ser visto imediatamente. De passagem, poder-se-ia dizer que é esse desejo de ver o invisível, perpassando pelo questionamento e pela reflexão, que desperta o pensamento. Vê-se com os olhos, mas só se sabe o que as coisas são por meio do pensamento (GHEDIN E FRANCO, 2011, p.74).

Assim, os estudos desses autores reforçam que essa educação do olhar exige do pesquisador uma atenção para perceber como o mundo é multirrepresentado e como a cultura é construída também pelas práticas sociais. Portanto, em conformidade com os pressupostos epistemológicos e metodológicos defendidos ao longo deste trabalho, consideramos a entrevista como uma estratégia de coleta e produção de dados, necessária para lançarmos e educarmos o “olhar” em direção ao nosso objeto de pesquisa. Através dessa escolha, realizamos um mapeamento e, em seguida, a compreensão de significados atribuídos aos fenômenos sociais experienciados pelos entrevistados (GASKEL, 2000).

Diante dessa consideração, esse mesmo autor revela-nos o conceito que melhor traduz o emprego de uma entrevista na abordagem qualitativa:

A entrevista qualitativa, [...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos (GASKEL, 2000, p.65).

Vale acrescentar que essa estratégia de coleta e produção de dados é utilizada nas ciências sociais, devido ao interesse que há em compreender os modos de pensar e agir de determinados grupos. Logo, concordamos com Szymanski (2011) e Gaskell (2000) quando defendem que a entrevista possibilita um processo de interação social, um empreendimento cooperativo entre pesquisador e

pesquisado, em que a fala não só representa o elo entre ambos, mas, também, traduz, de alguma forma, os modos como somos e agimos no mundo.

De acordo com Ghedin e Franco (2011), a fala de fato revela a experiência existencial do ser humano, uma vez que é um processo comunicativo gestado nas interações de indivíduos com outros indivíduos em sociedade. Logo, quando escolhemos a entrevista como estratégia para compreender comportamentos, práticas, crenças, valores de sujeitos que participam, enquanto professores da Educação Superior no setor privado do município de Feira de Santana, foi pelo fato de também concordamos que

[...] A fala constitui um elemento fundador do processo de construção do conhecimento porque revela, em seu interior, como o sujeito exprime, por si, uma explicação e uma compreensão de sua expressão única e irrepetível na história humana. [...] Cada enunciado é extremamente significativo porque torna explícito, na particularidade, algo que é, simultaneamente, individual e universal (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.154).

Além disso, Gaskell (2000) considera que fazer uso desse recurso é estar aberto a um encontro entre seres humanos, cujos contextos cultural e político de entrevistador e entrevistado, expressos pela linguagem oral, não podem ser colocados como fronteiras, mas como possibilidades de ação no mundo.

Neste aspecto, Szymanski (2011) alerta-nos que o pesquisador precisa estar atento à escolha dos vocabulários a serem utilizados durante a conversação, pois sem a devida sabedoria, acompanhada de sensibilidade, pode causar silenciamentos e prejudicar a coleta e produção de dados, criando uma atmosfera que não favorece a obtenção de depoimentos mais fidedignos.

Vale esclarecer que quando adotamos a entrevista para coletar e produzir os dados de nossa investigação, realizamos algumas escolhas, a saber: entrevista individual, semi-estruturada, em caráter de profundidade e reflexividade. Dessa maneira, amparamo-nos na proposta de Minayo (2007), elaborando previamente um roteiro, disponível em apêndice (APÊNDICE 1), o qual foi levado para o local da entrevista, para garantir que os objetivos fossem cobertos no momento da coleta de dados.

Mas, procuramos seguir com o devido cuidado a argumentação da autora sobre ao fato de não fazer do roteiro uma “camisa de força”. Ao contrário, ao longo das entrevistas surgiu a necessidade de fazer reajustes, acrescentando outras

questões, em função dos desdobramentos de algumas respostas que os informantes deram-nos e isso aconteceu regularmente em cada encontro. Além de acrescentar questões, nós também decidimos suprimir outras, por entender que os sujeitos já haviam-nas respondido em outro momento da entrevista.

A razão de apoiarmo-nos aos pressupostos metodológicos defendidos por Szymanski (2011) foi pelo fato dessa autora aproximar-se de conceitos defendidos por Gaskell (2000) sobre a entrevista semi-estruturada reflexiva, acrescentando que a perspectiva da reflexividade é um avanço para as pesquisas sociais, por duas razões: “tanto porque a entrevista semi-estruturada reflexiva leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo, quanto pela busca de horizontalidade” (p.15).

Ademais, Szymanski (2011) afirma que esse tipo de estratégia coloca os dois protagonistas (entrevistador e entrevistado) em condições particulares de produção de discursos, que precisam ser respeitadas e reconhecidas.

Sobre o pesquisador, a autora assevera que, por se tratar de um processo interativo complexo e intersubjetivo, a ideia de uma suposta neutralidade, outrora defendida pelo paradigma moderno, precisa ser reavaliada. É possível entender esta questão, posto que durante a produção do texto de qualificação, já havíamos corroborado com as discussões de Gadamer (1999) e de Ghedin e Franco (2011) sobre a dificuldade de uma presença neutra do pesquisador, pois defendem que para ser possível compreender o outro, é necessário buscar compreender-se.

E não há como negar que, mesmo sendo uma tarefa delicada, procuramos colocar em prática durante nossos encontros, concebidos nessa Dissertação como momentos de “desembarque”, fazendo alusão ao nosso “navegar”, os quais exigiram de nós disposição para caminhar lado a lado com os sujeitos, conforme simbolizamos na apresentação dos sujeitos da pesquisa, através do termo “pegadas na areia”.

Vale acrescentar que Szymanski (2011) acredita, e solidarizamo-nos com sua perspectiva, que em uma investigação de abordagem qualitativa os modos de olhar, escutar e ler o mundo, apresentados pelos sujeitos da pesquisa, precisam ser constantemente certificados pelo pesquisador. E segundo entende a autora, tal postura deve acontecer, especialmente, durante a coleta e produção de dados quando, “gradativamente, o entrevistador vai apresentando a sua compreensão do

discurso do entrevistado, sem perder de vista os objetivos de seu estudo” (SZYMANSKI, 2011, p.37).

Vale ressaltar que a compreensão, aqui mencionada, deve ser entendida como a capacidade do entrevistador de descrever e sintetizar as informações recebidas, para evitar interpretações equivocadas e não pretendidas pelos entrevistados. Assim, durante as entrevistas, tivemos muito cuidado em repetir algumas respostas, que entendíamos bastante significativas, ou quando não se fizeram, a princípio, claras, para certificarmos se o que o entrevistado estava nos comunicando era o que tínhamos de fato compreendido.

Já sobre o segundo protagonista, neste caso o entrevistado, Szymanski (2011, p.15) afirma que “o movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo”. Portanto, a pesquisadora, ciente dessa condição, fomentou que os sujeitos pesquisados reestruturassem a sua narrativa, retornando para alguma questão já mencionada e retomando algum ponto que julgou que ainda não estava claro ao que parecia pretender nos revelar.

Isso porque estávamos cientes que durante uma entrevista semi-estruturada reflexiva, 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 recomendada tanto por Minayo (1994) quando por Szymanski (2011) diz respeito à relação desigual de poder que ocorre durante uma entrevista. Interessamos destacar esta questão, pelo fato de considerarmos que em nossa pesquisa ficamos bastante atentos a ela. 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 concebemos que se fazia necessária essa postura outra, foi em função 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.

Com vistas a atendermos o caráter científico inerente à nossa investigação, atentando para o rigor e a qualidade necessários para se fazer ciência, especialmente, na perspectiva metodológica, descreveremos, logo a seguir e de forma resumida, como procedemos durante as entrevistas.

Em consonância com a perspectiva reflexiva defendida e com uma conduta que prioriza a ética na pesquisa científica, reiteramos que a todo tempo assumimos o compromisso em estabelecer uma relação que priorizou a igualdade entre os atores sociais envolvidos na proposta investigativa, de modo a manter-se um diálogo horizontal e flexível, garantido ao entrevistado o direito de ouvir e reelaborar seu discurso ao longo da entrevista (MINAYO, 2007; SZYMANSKI, 2011).

Logo, durante os encontros realizados, cuidamos para que os sujeitos da pesquisa não deixassem de assumir o lugar de protagonistas, buscando deixá-los a vontade em relação ao tempo das respostas e à possibilidade de não responder alguma questão que lhe parecesse pouco constrangedora ou comprometedor. Além disso, durante os intervalos entre as perguntas, também cuidamos para que os depoentes percebessem que o seu discurso era representativo e trazia contribuições à compreensão de nosso objeto da pesquisa.

É importante mencionar que como forma de acolhida e aproximação em relação aos sujeitos pesquisados, antes de iniciarmos as entrevistas propriamente ditas, procedemos da seguinte forma: a) contato inicial entre *pesquisador-pesquisado*; b) socialização dos objetivos da pesquisa; c) leitura e esclarecimentos sobre o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e sua posterior assinatura pela pesquisadora e pelo entrevistado; c) conversa sobre a garantia do anonimato; d) pedido de autorização para gravar as entrevistas; d) escuta atenta e respeitosa; e) abertura ao diálogo e à interação (SZYMANSKI, 2011).

Sobre a forma como conduzimos a gravação das entrevistas, esclarecemos que optamos pela gravação em áudio digital, preservando a imagem dos sujeitos da pesquisa, visto que em um momento de sondagem para sabermos se havia disposição dos docentes em colaborar com a nossa pesquisa, muitos questionaram: “Mas não vai filmar, não, né?”. Tal pergunta nos fez entender que o ato de filmar os entrevistados poderia dificultar essa realização.



Assim, ao começarmos a gravação, situamos a data desse encontro e a ordem das entrevistas e solicitamos, caso houvesse necessidade, o consentimento deles para marcamos outro encontro para realizarmos possíveis esclarecimentos, relacionados às questões obtidas.

Neste momento, recuperamos Ghedin e Franco (2011) para reiterar que entendemos a importância do pesquisador “educar o olhar”, interpretando também os signos não-verbais, ou melhor, não deixando de registrar olhares, sorrisos, silêncios, mãos, embargo na voz, enfim gestos e comportamentos que também são elementos comunicativos. Para Macedo (2006) e Bosi (2003), esse registro é possível através do diário de campo, um instrumento de pesquisa importante, pois pode ajudar a acessar essas imaginações e trazer à tona elementos não-verbais que podem contribuir na compreensão dos sentidos produzidos a partir da oralidade.

Logo, fizemos uso desse diário, por concordarmos com esses autores quando afirmam que se trata de um instrumento que possibilita ao pesquisador não deixar escapar, por inteiro, essas formas de enunciação não-verbais. Assim, o diário de campo foi relevante, pois entendemos que representou um instrumento, no qual buscamos detalhar comportamentos, gestos e impressões que foram revelados ao longo das entrevistas e que nos ajudaram a retomar determinados momentos da entrevista e interpretá-los de modo mais fidedigno possível.

Cabe informar que realizamos esse registro descritivo no diário de campo, cuidadosamente, assim que concluíamos cada entrevista, apresentando nossas impressões sobre a postura adotada pelo entrevistado durante o processo e frente algumas questões levantadas.

A proposta de encaminhamento das entrevistas que adotamos foi com base nos estudos de Szymanski (2011), que defende a uso do “tópico guia” e a devolutiva. Dessa maneira, foram estabelecidas as nossas entrevistas, nas quais utilizamos o roteiro como um “tópico guia”, com questões detonadoras das narrativas, intentando alcançar os objetivos propostos em nosso estudo e buscando responder ao nosso problema de pesquisa.

Nesse primeiro momento, procuramos apresentar as questões e reiterá-las para que os sujeitos divagassem e quando surgiram dúvidas ou incertezas buscamos reformulá-las até que os(as) entrevistadas entendessem qual era a proposta inserida na questão. Esta etapa foi bem tranquila, pois compreendemos que o fato de não sermos estranhos ao *lócus* de pesquisa e nem a maioria do pesquisados, deixaram-

lhes a vontade para dizerem o que não entenderam ou para pedirem que refizéssemos a pergunta e até mesmo para fazerem certos desabaços.

Para nós, esse aspecto foi bastante positivo, uma vez que entendíamos que a nossa pesquisa parecia contribuir para a identificação com o fazer docente e também percebíamos, para além das palavras, a satisfação dos entrevistados em dialogar conosco sobre as suas experiências profissionais.

Portanto, as entrevistas mantiveram-se, no geral, em um clima harmonioso e, por vezes, bem dinâmico, mas sem perder de vista o compromisso com o rigor da pesquisa. Além disso, avaliamos que a forma como buscamos conduzi-las não foi vista como um sacrifício e nem como uma maneira de “bisbilhotar” a vida profissional desses docentes. Ao contrário, notamos que os encontros representaram momento de inquietação e reflexão coletiva, o que inclusive aparece na fala de dois depoentes ao serem questionados no final da entrevista se desejavam falar mais alguma coisa:

Ah, agradecer, parabenizar, eu acho essa sua iniciativa muito interessante, porque inclusive nos faz refletir. Eu acho que cada pessoa que vai ser entrevistada vai se sentir mexido, inquietado (PORTO SEGURO).

Eu só queria agradecer, na verdade, porque eu acho que isso aqui também é uma forma de desabaço. Assim, me inquieta muito, mas muito mesmo. Acho que isso foi um presente! [...] A sua pesquisa foi um presente para mim, porque eu me questiono inúmeras vezes (ANGRA DOS REIS).

Diante dessas declarações, compreendemos que a nossa pesquisa estava seguindo um navegar promissor, posto que, recebera o reconhecimento dos próprios sujeitos investigados. Essas avaliações fizeram com que revisitássemos os estudos de Ghedin e Franco (2011), uma vez que eles criticam que as pesquisas educacionais, desamparadas dos pressupostos da abordagem qualitativa, colocam o professor apenas como objeto, invisíveis na condição de sujeitos, silenciados, porque a intenção investigativa volta-se, exclusivamente, aos processos, às aplicações normativas, às transmissões de informações. A partir dos dois depoimentos acima, percebemos que estávamos comprometidos em fazer valer a cientificidade outra, aquela em que:

O professor vai passando gradativamente, na evolução das pesquisas, de objeto a sujeito, pois a pesquisa qualitativa centrará seu foco nas descobertas desse sujeito, em sua compreensão; vai buscar sua colaboração, fazer-se parceira dele, preocupar-se com sua formação, com suas histórias. (GHEDIN;w FRANCO, 2011, p. 61)

Diante dessa afirmação, entendemos que esses depoimentos apontaram que nossa pesquisa mostrava-se relevante e, desse modo, precisava seguir cumprindo perspectivas por nós estabelecidas.

Dando continuidade ao processo de coleta e produção de dados, partimos para as transcrições das entrevistas, o que para nós representou uma etapa significativa nessa navegação a “mares docentes”, cuidadosamente, planejada. Mesmo reconhecendo que foi um trabalho exaustivo e que era imprescindível exercitar a paciência, em parceria com a tranquilidade, para que durante a escuta fossem preservadas as nuances, não podemos deixar de registrar que foi um momento proveitoso e prazeroso.

Como ouvir esses sujeitos, num segundo momento, fez com que escutássemos vozes que representam momentos específicos de fazeres docentes, revivendo cenas que, por mais particulares que fossem, também se constituíam sociais (JODELET, 2002).

Para relatar com maior fidelidade o que significou esse momento da pesquisa, pedimos permissão para considerar que foi uma experiência que exigiu introspecção e múltiplos diálogos, em especial, com um conhecedor do fazer científico e artístico, na pessoa de nosso orientador, a quem consideramos um “marujo-intelectual”.

Durante o navegar desta pesquisa, a sua presença era constante e junto a ela havia toda uma escuta atenta e sensível, a qual nos oportunizou uma aprendizagem fruto de saberes teórico-práticos, conduzindo-nos por entre projeções, rotas, e desvios. Assim, estabeleceu-se o diálogo franco e fraterno entre o “mestre-marujo” e a “aprendente-pescadora”, mostrando direções possíveis, reelaborando percursos, especialmente, escutando as expectativas de uma pesquisadora-jovem.

Vale reconhecer que esse lugar que ora denominamos de “pescadora-pesquisadora”, só foi possível assumir, porque ao nosso lado fez-se presente a voz de um “marujo-intelectual” um experiente mentor-pesquisador, o qual concebe(u) ser possível imbricar ciência e senso comum, teoria e prática, razão e emoção.

Por vezes, preocupava-me quanto à forma com que iria debruçar-me diante dos dados, mas as orientações recebidas fizeram-me entender, que aquele aparente instante introspectivo, em cujos sentidos aguçavam-se, era, na verdade, o ponto de partida para o despertar, para a partilha, para o despir-se, para solidarizar-se, para refletir, para emocionar-se, enfim, para o encontro não com os dizeres dos sujeitos, mas com uma parte, um pedaço, uma porção humana de cada um dos participantes dessa pesquisa.

Para esclarecer, assim que encerramos as transcrições, providenciamos o encaminhamento delas por email, para as possíveis considerações dos sujeitos-colaboradores e a autorização para iniciarmos as pré-análises. Concluída essa etapa sem problemas, partimos para a análise dos dados.

Diante do exposto, reafirmamos que a entrevista individual semi-estruturada com caráter de reflexividade revelou-se numa estratégia metodológica promissora, porque nos possibilitou 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.

### 3.3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: “LANTERNA” PARA ANÁLISE DOS DADOS

A Teoria das Representações Sociais originou-se através da obra de Moscovici (1978) “A psicanálise, sua imagem e seu público”, 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.

Pensar na TRS como “lanterna” é reconhecer que, de certa maneira, que tal teoria encontra-se consolidada como epistemologia, uma vez que se desdobra em,

pelo menos, três 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 e a terceira, cujo representante é Jean Claude Abric (1998), preocupa-as em enfatizar a dimensão cognitivo-estrutural, conhecida como Teoria do Núcleo Central (TNC).

Portanto, antes de apresentarmos sob qual perspectiva conceitual amparamo-nos para realizar o diálogo epistemológico com a TRS, consideramos necessário trazer as abordagens que servem como referência para o desenvolvimento de estudos sobre esse campo fenomenológico.

Assim, é relevante explanar sobre a base conceitual da TRS, e para tal realização partimos dos estudos de Serge Moscovici, que apesar de revelar-se resistente em apresentar um sentido preciso, afirma que:

As representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e relações com o meio, o de uma ação que modifica uns e outros, e não o de uma reprodução [...], nem o de uma reação a um estímulo exterior determinado. [...] são sistemas que têm uma lógica própria e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações que se referem tanto a valores como a conceitos [com] um estilo de discurso próprio. Não as consideramos como opiniões sobre imagens, mas como teorias, como ciências coletivas *sui generis*, destinadas à interpretação e à construção da realidade. (MOSCOVICI, 2003, p. 48)

De acordo com este teórico, as representações sociais contribuem para decodificar a vida cotidiana, uma vez que estes conjuntos de dinâmicas refletem a linguagem materializada do senso comum.

Desdobrando o conceito de Moscovici (2003), Jodelet (2002) defende que as representações sociais são concebidas como uma espécie de conhecimento prático que se revelam a partir de elementos cognitivos – imagens, conceitos, categorias, teorias –, mas que além dos conteúdos cognitivos tem de ser compreendidas nos contextos de produção. Segundo entende a autora, elas são elaboradas e compartilhadas no social e contribuem, comunicativamente, para a construção de uma realidade comum, posto que é um tipo de saber prático que coengendra sujeito e objeto.

Com base nos estudos de realizados por Willem Doise (apud SÁ,1996, p. 33) “as representações sociais são princípios geradores de tomadas de posição ligadas a inserções específicas em um conjunto de relações sociais e que organizam os processos simbólicos que intervêm nestas relações”. Assim, o autor defende haver nas operações cognitivas uma regulação, seja de controle, verificação e direção, concebido por Moscovici (2003) como metassistema.

Além dessas concepções, é interessante apreciar a definição estruturalista de Abric (1994, p.42), o qual entende por representações sociais “o produto e o processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com que se confronta e lhe atribui uma significação específica”. Desta forma, esse estudo ocupa-se em analisar os procedimentos de ancoragem e objetivação, demarcados na atividade mental na perspectiva do processar (ancorar) e do produzir (objetivar).

Abric (1998), em sua teorização sobre a TNC, inaugura os estudos de que toda representação social apresenta um sistema constituído de núcleo central (NC) e elementos periféricos. Para ele, o NC revela a memória coletiva, dando significado, consistência e permanência à representação sendo, portanto, estável e resistente a mudanças; enquanto que os elementos periféricos apontam para uma representação em travessia, buscando romper a tradição.

O campo estruturante deste sistema, que tem como método a técnica de associação livre de palavras (TALP), é de cunho semântico, apresentando-se como um conjunto de palavras, em que se intenta organizá-las para ser possível identificar aquelas que apresentam maior ou menor grau de resistência (ABRIC, 1998).

Diante do exposto, não há como negar que as variadas maneiras com que os autores definem a representação social, com seus múltiplos constructos, geraram expectativas frente às possibilidades desta teoria ser atravessada por metodologias que em alguma medida traduzam o pensamento social.

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”.

A partir dessa perspectiva, Arruda (1998) considera tal estudo como processual, uma vez que se direciona para a construção dinâmica das

representações, desvelando as funções cognitivas, afetivas e sociais, sendo a dimensão afetiva o estopim do movimento de construção das representações.

O diálogo que resolvemos manter como a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2000), para conhecer as representações dos(as) enfermeiros(as)-professores(as) sobre docência no ensino superior, será desenvolvido também com a contribuição de princípios da Teoria das Representações Sociais (TRS), na perspectiva processual, defendida por Moscovici (2003) e Jodelet (2009).

Conforme anuncia Minayo (2007, p.48), os aportes teórico-metodológicos presentes nessa teoria têm servido como referência nas pesquisas qualitativas, pois

Representações sociais é uma expressão filosófica que significa a reprodução de uma percepção anterior da realidade ou do conteúdo do pensamento. Nas Ciências Sociais, são definidas como categorias do pensamento, de ação e de sentimento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a.

Diante dessa definição, declaramos que adotamos os princípios da TRS, que norteiam esse denso e complexo campo teórico, porque, segundo entendemos, há um diálogo desses princípios com os pressupostos epistemológicos e metodológicos assumidos no decurso desta pesquisa.

Consideramos que existe essa dialética, a partir das discussões desenvolvidas por Moscovici (2003), teórico defensor de que a TRS possui características próprias e singulares, presentes na abordagem qualitativa de natureza fenomenológica, que podem ajudar a promover a ruptura da clássica dicotomia sujeito/objeto do conhecimento, e articula, dessa forma, o social com o cognitivo; valoriza a intersubjetividade demarcada nas vozes de pesquisador e pesquisado; descola o sujeito da pesquisa, de um mero papel de informante para protagonista do processo investigativo; reconhece que os discursos estão historicamente situados, portanto, o contexto social em que são produzidos precisa ser levado em conta; considera que os sujeitos históricos continuamente constroem e transformam seus conhecimentos nas interações sociais.

Sobre a Fenomenologia, considerada como a Sociologia da Vida Cotidiana, resolvemos reservá-la para esta seção, pelo fato de seus estudos nortear e alinharem-se com as discussões epistemológicas que são responsáveis pela estruturação do campo das Representações Sociais. Conforme Macedo, Galeffi e Pimentel (2009, p.15):

Compreende-se por fenomenologia o esforço do pensamento humano em conectar-se com a totalidade do vivido e do vivente, tendo-se em vista a autocondução responsável e consequente da vida de relação presente.

Assim sendo, optamos por essa abordagem, uma vez que “a fenomenologia da *vida cotidiana* trabalha com o fato de que as pessoas se situam na vida com suas angústias e preocupações, em intersubjetividades com seus semelhantes e isso constitui a existência social [...]” (MINAYO, 2007, p. 144).

A presença marcante da intersubjetividade em nossa pesquisa 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)

Diante dos constructos teóricos arrolados, é cabível reforçar que alinhamos em nossa análise de dados os estudos da Pesquisa Social, de abordagem qualitativa, natureza Fenomenológica e de princípios da Teoria das Representações Sociais, porque consideramos que o movimento investigativo dessa Dissertação mantém um diálogo com esses pressupostos.

Além disso, defendemos essas escolhas, porque concordamos com Macedo, Galeffi e Pimentel (2009) que, para ser possível compreender a natureza do conhecimento, precisamos primeiro conhecer a natureza humana, ou melhor, conhecer como o ser humano dá sentido à sua existência.

E foi através do olhar pensante, outrora mencionado, que buscamos, apoiados por esses estudos, capturar e interpretar as condições objetivas e subjetivas favoráveis a essa dinâmica da vida humana. Para isso, lançamos mão da seguinte metáfora de Caetano Veloso<sup>15</sup> “Luz do sol/ que a folha traga e traduz/ em verde novo/ Em folha, em graça/ Em vida, em força, em luz [...]”, visto que essas “luzes”, quando não “encobertas pelas sombras” ou “nuvens de silêncios” direcionaram para um olhar desembaçado, responsável em capturar os fenômenos sociais para compreender o vigor humano, transcendendo assim o mero rigor metódico.

---

<sup>15</sup> Compositor e cantor da Música Popular Brasileira, lançou o disco “Velô” em 1984 e dentre as composições desse disco tem-se *Luz do sol*, de onde extraímos a primeira estrofe.



O rigor aqui tem outro sentido, pois consideramos a perspectiva defendida por Macedo, Galeffi e Pimentel (2009), a qual sustenta que

No rigor do sentido fenomenológico aqui incorporado, é preciso perder por primeiro a crença em uma *verdade-mundo* já consolidada e definitiva, para que o mundo seja reconquistado por nós em seu vigor originante. Ora isso não se pode fazer sem a certeza de que se trata de algo válido e fundamental na elucidação da natureza do conhecimento humano, sempre evidentemente a partir da experiência transcendental que se alcança como acontecimento próprio e apropriado.

Portanto, ao utilizarmos pressupostos fenomenológicos, percebemos que os princípios da TRS contribuíram para a realização de interpretações e compreensões sobre o conhecimento humano, ou seja, sobre os sentidos que os sujeitos da pesquisa elaboraram sobre o exercício da docência no ensino superior particular. De acordo com Franco (2005, p. 15), “o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se caracteriza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas”.

Dessa forma, corroboramos com os estudos de Moscovici (2003), quanto ao fato de que a TRS constituiu-se em uma teoria significativa para alcançarmos o objetivo de nossa pesquisa, ou seja, capturar os saberes práticos e compartilhados, presentes no cotidiano das práticas sociais e educativas desses docentes da educação superior de uma Faculdade particular de Feira de Santana.

Outro conceito que compreendemos como significativo para a nossa pesquisa é aquele adotado por Arruda (1998), posto que define num jogo de palavras, que as representações sociais são compreendidas como a troca de energia, uma metáfora denominada de “fotossíntese cognitiva”, que traga e traduz diferentes modos humanos de ser, agir, compreender e compreender-se no mundo, ampliando a capacidade de categorização.

Dialogando com essa definição, Minayo (2007, p.128) ressalta que “as representações podem ser consideradas matéria-prima para a análise do social e também para a ação pedagógica e política de transformação, pois **retratam** e **refratam** a realidade” [grifos nossos].

Ao nosso ver, essa definição ajudou a desembaçar o nosso olhar/percepção sobre as questões sociais que se desenham no cotidiano da sala de aula da

educação superior particular, presentes nos relatos dos depoentes através das trocas/interações de “energias”, ou seja, de saberes produzidos no e pelo senso comum, que em nossa pesquisa foram representados pelas vozes dos professores, bacharéis em Enfermagem.

Diante do exposto, os estudos de Minayo (2007) oportunizaram a compreensão sobre a importância do saber que “germina” do senso comum, visto que, não só alimenta como também contribui para construção dos discursos científicos. Concordamos com a autora quando esclarece que é importante assegurar o valor desse conhecimento não-científico, especialmente ao destacar que:

Mesmo sabendo que o senso comum traduz um pensamento fragmentário e se limita a certos aspectos da experiência existencial frequentemente contraditória, ele possui graus diversos de clareza e de nitidez em relação à realidade. [...] É fruto da vivência das contradições que permeiam o dia-a-dia das classes sociais, e sua expressão marca o entendimento delas com seus pares, seus contrários e com as instituições. Com o senso comum, os atores se movem, constroem sua vida e explicam-na mediante seu estoque de conhecimentos (MINAYO, 2007, p. 236-237).

Dessa maneira, buscamos acessar esses conhecimentos, nomeados como “lanternas” potentes para as nossas “conversas com pescador”, porque acreditamos nas bases teóricas que os sustentam, as quais concebem que a realidade é formada e transformada no/pelo social e que o conhecimento é uma construção dos sujeitos nos processos de interação que desenvolvem cotidianamente.

Assim, os constructos defendidos por Moscovici (2003) convidaram-nos a compreender que os processos, envolvendo linguagem, cognição e sociedade encontram-se interligados a ponto de nos permitir não só tirar uma fotografia da realidade, mas ter a possibilidade de traduzi-la.

Sobre essa condição de tradutores de interações sociais, Arruda (2011) alerta-nos, e muito nos ajudou nessa tarefa de tradução, para o fato de que não há pesquisa científica sem que o pesquisador apure o olhar, mas, para tanto, precisávamos assumir uma postura interpretativa não-engessada, frente à análise dos dados, logo, a metáfora da “lanterna”, mais uma vez, mostra-se oportuna para o nosso trabalho de tradução. A autora argumenta sobre essa questão, considerando que:

Os dados são matéria viva que continua pulsando à espera de outra interpretação, do próprio autor e de outros, que os fazem reviverem. O olhar do pesquisador, ao voltar para sobre o mesmo material, enxerga-o com novas nuances, comprovando que ele não se imobilizou sob a primeira aproximação, mas continua vivo, pronto para outras angulações (ARRUDA, 2011, p. 26).

Vale acrescentar que a nossa intenção ao analisar os dados, 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, a nossa intenção não foi fazer qualquer avaliação precipitada e/ou preconceituosa, mas de conhecer como o nosso objeto está sendo representado por esses docentes. Por isso, solidarizamos-nos com Costa (2002, p.35), quando afirma que

Ao olhar a Educação, o pensamento pós-moderno não está obrigatoriamente comprometido com soluções para aquilo que denominamos problemas educacionais. Antes disso, o que parece ser mais importante é saber como se estabelecem os enunciados que declaram ser problemáticos tais ou quais configurações ou características do mundo educacional.

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 tal dinâmica. Estávamos cômnicos 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, recorremos aos estudos de Jodelet (2005, p. 41) 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.

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.

Dessa maneira, acreditamos que analisar os saberes práticos revelados pelos sujeitos desta pesquisa, sob a ótica dos princípios da TRS, permitiu-nos conhecer não somente quais são os sentidos atribuídos à docência na educação superior, mas também qual a percepção/avaliação dos nossos atores sociais sobre as questões que são suscitadas neste entorno. Para Moscovici (1978, p. 59),

as representações individual ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser. Mostram-nos que, a todo instante, alguma coisa ausente se lhe adiciona e alguma coisa presente se modifica.

Na mesma direção, Jodelet (2002) reconhece essas relações intercambiantes afetam na (re)construção das representações e também na realidade cotidiana. Desta forma, a proposta constituiu-se em considerar que para se abarcar o saber prático faz-se necessário responder três perguntas: “Quem sabe, e a partir de onde sabe? O que e como se sabe? Sobre o que se sabe, e com que efeito?” (JODELET, 2002). Logo, ressaltamos que tais questões nortearam nossa análise e tratamento dos dados, na busca de garantir à pesquisa desdobramentos significativos.

Diante disso, é importante reforçar que, mesmo lançando mão de instrumentos metodológicos que permitiram uma aproximação sobre os sentidos das práticas sociais dos enfermeiros-professores, o caráter subjetivo na relação pesquisador/pesquisado não foi ignorado. No entanto, não perdemos de vista a condução da pesquisa, uma vez que cabia a nós, pesquisadores, a responsabilidade de conduzir o processo, estimulando o depoente a discorrer sobre fatos do seu cotidiano de docente que nos interessavam (ARRUDA, 2003, 2011; JODELET, 2002).

Para Minayo (2007), essa questão, mesmo sendo delicada, não pode paralisar a pesquisa, posto que, segundo entende, já existe na pesquisa social empírica uma reprodução de assimetrias, à medida que os pesquisadores têm

acesso aos conhecimentos produzidos por determinados grupos. Por outro lado, a autora orienta-nos que

Reconhecer isso não significa ter de parar de fazer investigação, pois os mecanismos de desigualdade e de dissimetria na sociedade são muito mais amplos e problemáticos e estão presentes em todas as relações. É preciso, no entanto, colocar com mais clareza para si mesmo o sentido das investigações [...]. Igualmente, é preciso enfatizar os meios e propostas, a partir dos quais as informações dadas, as situações criadas e os lastros de aliança refletem interesses dos entrevistados também. (MINAYO, 2007, p.212).

Assim, nas interações, promovidas pelas entrevistas, aqui traduzidas como “momentos de caminhadas à beira mar”, entre entrevistadora e entrevistados, buscou-se a construção de uma relação de respeito à subjetividade de cada um dos depoentes, uma parceria, uma relação de confiança, em que foram revelados os modos de vida e de ser docente, ou melhor, um pouco de sua História na educação superior privada.

Ademais, procuramos não criar expectativas quanto à aproximação dessas histórias com o nosso objeto de pesquisa, para na enviesar a análise. Dito isso, confirmamos que apesar do fato de os participantes estarem discorrendo sobre uma mesma temática e participarem de um mesmo grupo, muito do que foi revelado não necessariamente possuiu uma mesma representação.

Mas essa questão já havia sido cogitada, porque quando se utilizam princípios das representações sociais para fazer análise de dados, deve-se ter em mente que cada sujeito pesquisado traz nessas narrativas históricas, crenças e valores, adquiridos ao longo de suas experiências, as quais podem variar de sujeito para sujeito (JODELET, 2002).

Portanto, para se alcançar resultados consistentes em nossa pesquisa, cuidamos para que estes fatos diversos, por vezes destoantes das perspectivas e também das representações do pesquisador, não ofuscassem a análise dos sentidos que os professores trazem consigo sobre a docência na educação superior no setor privado. Conforme afirma Minayo (2007, p. 236):

A categoria *Representações Sociais* é central para a prática da pesquisa qualitativa tanto para a realização de entrevistas como para a observação de campo. As *Representações Sociais* manifestam em

falas, atitudes, e condutas que se institucionalizam e se rotinizam, portanto, podem e devem ser analisadas.

Sendo assim, reforçamos que através desse campo teórico foi possível navegar nas histórias e representações elaboradas por esses docentes. Durante essa navegação, desvendamos como aquelas pessoas em seus contextos de vida, construíam saberes sobre si, sobre os outros e sobre os inúmeros e relevantes objetos que estavam a sua volta (ARRUDA, 2011).

É preciso destacar que, mesmo cientes dessas multirreferencialidades, procuramos ficar atentos ao fato de que mesmo existindo significados individuais sobre o nosso objeto de estudo, precisávamos buscar nas recorrências, o que se constitui a como central para tais sujeitos, ou seja, o que os aproximavam em termos de pensar o objeto investigado. Essas recorrências foram as responsáveis por originar as categorias e as análises que produzimos sobre elas, as quais serão apresentadas em seguida.

### 3.4 A ANÁLISE DE CONTEÚDO: PARA “ENREDAR” OS DADOS

Para tratarmos os dados coletados, originários das entrevistas semi-estruturadas, recorreremos à Análise de Conteúdo, elaborada por Bardin (2001). Compreendendo que essa técnica de capturar os sentidos através de “redes semânticas” possibilitou-nos uma apreensão mais densa dos significados que os depoentes dessa pesquisa atribuíram ao nosso objeto de estudo.

Conforme defende Bardin (2000), a análise de conteúdo é muito mais do que um procedimento técnico que interpreta as mensagens, definindo-a como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

Nesse sentido, esse conjunto de técnicas nos permitiu ter acesso aos códigos linguísticos, nos quais se assenta a linguagem expressa pelos depoentes dessa pesquisa. Entendemos, então, que, para a Análise de Conteúdo, a concepção de linguagem encontra-se “enredada” em uma construção crítica e dinâmica da vida em sociedade, podendo ser compreendida, de acordo com Franco (2000, p. 14), da seguinte maneira:

Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Assim, temos nesse conceito uma importante relação entre linguagem, pensamento e ação, a qual nos faz perceber como essa análise concebe a subjetividade como um aspecto importante a ser considerado, dialogando com os campos epistêmicos assumidos ao longo deste trabalho. Através das considerações de Franco (2000), ratificamos a relevância do caráter subjetivo em nossa pesquisa, uma vez que representa um terreno fecundo para a compreensão das práticas sociais humanas, especialmente, por considerar que tais práticas, ao tempo em que são produtos, também produzem representações sociais, campo teórico, já percorrido na seção anterior.

Retomando a discussão sobre a Análise de Conteúdo, Bardin (2000) revela-nos que, para realizar o tratamento dos dados, o analista, neste caso, nós, pesquisadores sociais, precisamos trabalhar atentos para a presença dos elementos que se estruturam no processo comunicativo, a saber: emissor, código, canal, mensagem, receptor.

Dentro desse processo, circulam também outros elementos que precisam ser levados em conta na análise das mensagens, que seriam: o contexto de produção do discurso, os repertórios linguísticos do emissor e do receptor e os “ruídos” que, por ventura, podem comprometer a clareza e o objetivo do que está sendo relatado (FRANCO, 2005).

Diante do exposto, é importante afirmar que estivemos atentos a tais elementos, posto que, sem o reconhecimento de que no ato de comunicar eles precisam ser analisados cuidadosamente, não seria possível caminharmos na direção da montagem das três etapas básicas para realização da Análise de

Conteúdo: descrição, inferência e interpretação (BARDIN, 2000). A descrição foi a nossa primeira etapa, em que enumeramos as características do texto, após realização da leitura flutuante, que nos oportunizou conhecer a construção textual, deixando-nos em condições de mergulhar nas informações contidas nas mensagens, de modo mais sistemático e objetivo.

Nesse momento, a tarefa que nos coube foi a de proceder, durante o processo descritivo das mensagens, amparados pelas regras básicas de pré-análise, as quais, segundo Bardin (2000), auxiliam na construção das categorias e das subcategorias, sendo elas: homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade e pertinência. Logo, ratificamos a adoção dessas regras para a construção de nossas categorias.

Na etapa da inferência, Bardin (2000) destaca que somente a descrição não dá condições de atribuímos sentido ao texto oral dos colaboradores dessa etapa da pesquisa. Isto porque, conforme essa autora entende, a inferência, como etapa intermediária entre a descrição e a interpretação, resulta no procedimento do analista de elaborar deduções lógicas de qualquer um dos elementos da comunicação, a partir das condições de produção, buscando desvendar como os dizeres, comportamentos e relações sociais podem ser traduzidos no interior dessa fala.

Na mesma linha de Bardin (2000), Franco (2005, p. 27-28) reitera que:

Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e pressupõe a comparação dos dados, obtidos mediante discursos e símbolos, com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Situação concreta que se expressa a partir das condições da práxis de seus produtores e receptores acrescida do momento histórico/social da produção e/ou recepção.

Para que isso ocorresse foi preciso articular “a superfície dos textos, descrita e analisada (pelo menos alguns elementos característicos) e os fatores que determinam estas características, deduzidos logicamente.” (BARDIN, 2000, p. 40-41)

Sobre a última etapa, a interpretação, a partir da técnica de Bardin (2000), agimos cuidadosamente no tratamento dos dados produzidos e coletados, a fim de capturarmos não só o sentido manifesto; mas, articulado a ele, aquilo que o atravessa, o conteúdo em estado de latência. Dito de outro modo, a autora considera que



A tentativa do analista é dupla: compreender o sentido da comunicação (como se fosse um receptor normal), mas também e principalmente *desviar* o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. (BARDIN, 2000, p. 41)

Para tanto, Franco (2005), fazendo uma interpretação dos estudos de Bardin (2000), deixou em nós o reconhecimento de que essa técnica colocava-nos diante da definição da unidade de análise que adotamos no transcorrer da pesquisa. Sem essa escolha declarada receávamos que poderia haver um distanciamento entre os recortes discursivos sobre os quais decidimos nos debruçar para realizar as descrições, as inferências e as interpretações das mensagens.

Sobre essa questão há, nos estudos de Bardin (2000), duas divisões de Unidade de Análise: Unidade de Registro e Unidade de Contexto. Para efeito de esclarecimentos, em nossa pesquisa foi utilizada a Unidade de Registro, cujo critério de recorte se deu no nível semântico, sendo o tema a unidade de significação adotada ao longo do tratamento, que demos aos dados.

A partir dos pressupostos de Bardin (2000), compreendemos que a análise temática nos deu mais elementos, os quais nos auxiliaram na interpretação e na busca dos possíveis sentidos que as mensagens orais e escritas suscitaram, a partir do contexto em que foram produzidas.

Afirmamos isso, com base nas considerações dessa autora ao destacar que a partir dos pressupostos de Bardin (2000), compreendemos que a análise temática nos deu mais elementos, os quais nos auxiliaram na interpretação e na busca dos possíveis sentidos que as mensagens orais e escritas suscitaram, a partir do contexto em que foram produzidas. Entendemos isso, com base nas considerações dessa autora ao destacar que

O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte (do sentido e não da forma) que não é fornecida uma vez por todas, visto que o recorte depende do nível de análise e não de manifestações formais regulares. [...] O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc. (BARDIN, 2000, p. 105-106)

Após essa definição, seguimos reafirmando que a nossa escolha pela unidade de registro foi bem sucedida, já que nesse conceito, Bardin (2000) fez-nos entender como a análise temática permite emergir elementos não só racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais, os quais serão revelados mais adiante.

Logo, tais componentes foram relevantes para a condução da análise e da interpretação das respostas de nossos sujeitos da pesquisa sobre o objeto desta pesquisa, entendendo-as como reflexo de uma construção coletiva e social, mas ao mesmo tempo individual e única.

#### **4 CONVERSAS COM “PESCADOR”: SUJEITOS E SENTIDOS SOBRE A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

*Daquilo que eu sei/ Nem tudo me deu clareza/ Nem tudo foi permitido/ Nem tudo me deu certeza/ Daquilo que eu sei/ Nem tudo foi proibido/ Nem tudo me foi possível/ Nem tudo foi concebido/ Não fechei os olhos/ Não tapei os ouvidos/ Cheirei, toquei, provei/ Ah Eu! Usei todos os sentidos. [...]*<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> IVAN LINS e VITOR MARTINS. **Daquilo que eu sei**, 1998. O estilo é Música Popular Brasileira. Disponível em: [http:// WWW.vagalume.com.br](http://WWW.vagalume.com.br). Acesso em 19 de mai. de 2014.

Para inauguramos o presente capítulo, escolhemos esta composição musical, porque representa com certa fidelidade como procedemos para analisar os dados da pesquisa. Durante todo o trabalho, buscamos aguçar os sentidos, porque compreendíamos que eles potencializariam as nossas interpretações e inferências sem pretensões por certezas, mas com intenções de validar as possíveis verdades que os sujeitos da pesquisa elaboraram sobre a docência na educação superior particular.

Assim, para realizarmos as análises, buscaremos nos discursos verbais e não-verbais, que emergiram a partir das nossas entrevistas semi-estruturadas, apresentar as unidades de sentidos, capturadas pelas “redes” do pescador-pesquisador, as quais representam a concepção sobre o fazer docente nos recortes já anunciados na metodologia.

Para análise dos depoimentos transcritos, recorreremos a três fases: a pré-análise, a categorização e a interpretação (BARDIN, 2001). Cabe destacar que os dados obtidos através das transcrições das entrevistas realizadas contribuíram para nossa reflexão, relacionada a nosso objeto de pesquisa. Ademais, o trabalho encontra-se dividido em três seções, nas quais discutiremos as categorias que surgiram após as transcrições e pré-análise dos dados.

A primeira categoria a ser analisada neste capítulo trata sobre a formação para a docência superior, na perspectiva inicial e continuada, em que buscaremos compreender que concepção(ões) político-pedagógica(s) materializam-se nos discursos dos depoentes. A segunda, apresentaremos os saberes que legitimam o trabalho docente de nossos sujeitos da pesquisa, analisando de que maneira esses conhecimentos podem atravessar suas práticas didático-pedagógicas. No caso da última categoria, analisaremos a construção da identidade profissional docente, conhecendo a trajetória inicial para o magistério superior e as marcas identitárias que o formam enfermeiro-professor.

#### 4.1 ENTRE O FAZER E O FAZER-SE ENFERMEIRO-PROFESSOR: DESEJO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA

Nesta categoria, analisamos como os sujeitos da pesquisa (re)significam 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 sua reelaboração. Para tanto, produzimos questões que se voltam para ambos os temas e para inaugurarmos a análise de dados da nossa pesquisa, lançamos 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, a qual possibilitaria uma melhor compreensão sobre as dinâmicas presentes em seus cotidianos educativos e sobre as dimensões político-pedagógicas inerentes ao fazer dessa profissão na educação superior (TARDIF, 2007).

Além dos docentes terem nos informado que não passaram por práticas de formação inicial, quando questionados sobre a formação continuada, cinco responderam que no decurso das atividades didático-metodológicas até o momento não receberam tal amparo formativo, advindo da Instituição, *locus* da pesquisa.

Como exceção, a depoente “Porto Seguro” declarou ter recebido apoio da Faculdade durante o percurso de sua docência, através de subsídio financeiro, possibilitando-lhe participar de uma formação *lato sensu* em Docência do Ensino Superior. Contudo, apresentou a seguinte ressalva: “Depois de solicitação a gente conseguiu! Foi uma solicitação minha! Foi em Docência no Ensino Superior”.

Assim, quando nos debruçamos sobre a fala de “Porto Seguro”, entendemos que, para aquela solicitação, houve uma abertura da Instituição em conceder-lhe uma vaga para participar da especialização em Docência no Ensino Superior. Conforme ressaltou a entrevistada, esse processo formativo representou um divisor de águas na construção de sua docência.

Todavia, o que não podemos afirmar, por falta de dados e para não incorrerem num erro generalista, é que um fato isolado de apoio institucional à solicitação da professora em questão possa ser compreendido como regra aos demais colegas de profissão. Até porque 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].

A associação de que os encontros no início de cada semestre, organizados pela IES, poderiam representar espaços para a formação continuada também foi apontado por “Iracema”: “Aqui só tem aquelas mobilizações pedagógicas, que **aquilo** também serve, não? [...] E a gente senta para discutir entre os docentes essa parte da mobilização pedagógica”. Porém, percebemos que a afirmação da depoente soou como algo depreciativo, ao relacionar as mobilizações pedagógicas com a palavra “aquilo”.

Inferimos, portanto, que o uso de tal léxico pode representar que a depoente não reconhece esses encontros semestrais, ofertados por esta instituição, como momentos marcantes e significativos para sua formação como professora-articuladora.

Ainda sobre as “jornadas pedagógicas” ou “mobilizações pedagógicas” consideramos relevantes algumas respostas, pois trazem propositivas contribuições ao debate. Observem como os depoentes constroem seus relatos a respeito da temática:

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 três falas, observamos que as(os) depoentes relacionam esses encontros regulares como espaços de discussões, oportunos para serem socializadas distintas práticas docentes. Mas, será que

enquanto espaços detonadores de debates e de aproximações em relação às atividades didático-pedagógicas em elaboração, nas quais “Você ouve a experiência do outro”, tais encontros poderiam ser considerados como momentos formativos iniciais e contínuos?

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 Pimenta (2005).

Ao nosso ver, esses encontros podem ser disparadores de debates que apontem para a necessidade de serem desenvolvidas formações político-pedagógicas contínuas para a educação superior, já que, de alguma maneira, não deixa de ser uma aproximação com práticas sociais válidas, enquanto reflexão e construção de propostas formativas.

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 “noite” e “dia”, utilizados pelos depoentes.

Neste caso, coadunamos com Almeida (2012) quando assegura que a formação docente não pode ser pensada como um “pacote” a ser entregue aos professores, num período previamente determinado, supondo ser esse tempo

satisfatório para aprendizagens de saberes suficientes ao fazer profissional e pessoal desses sujeitos.

Ademais, também concordamos com os sujeitos da pesquisa de que participar de encontros semestrais, cuja duração seja apenas um dia ou uma noite, é razoável se supor que não há como atender as inúmeras demandas que perpassam a profissão docente, pois se trata de um período muito curto para conhecer e (trans)formar práticas didático-pedagógicas num universo multirreferencial de docentes, como é o caso dessa instituição.

Outra insatisfação, que pode traduzir os encontros, como os das “jornadas pedagógicas”, em momentos de pouca abertura ao diálogo, foi verbalizada por “Ipanema”: “Só foi uma palestra! [...] duas horas não é nada!”; e por “Angra dos Reis”: “Onde você chega lá e eles vão te falar”. A partir do que é apresentado, percebemos que há um desejo bem maior desses sujeitos quando participam de encontros, denominados, “pedagógicos”.

Portanto, fazendo as inferências necessárias para a nossa análise de dados, entendemos que ambos revelam que para ser efetivada uma proposta de formação docente inicial e permanente, a Instituição e sua equipe pedagógica precisam superar a lógica assentada no paradigma moderno, assumindo uma postura de fato emergente. Para tanto, é preciso ter como premissa uma predisposição para conhecer, de modo a “educar o olhar” sobre os sujeitos que exercem a docência na educação superior (GHEDIN; FRANCO, 2011).

Mas, gostaríamos de ressaltar que os estudos sobre os quais nos debruçamos defendem que não se trata de um simples ato de tomar conhecimento dos conflitos ou de ações educativas pontuais, promovidas a partir da dinâmica da educação superior particular. Segundo entende Pimenta e Anastasiou (2011), algumas instituições têm implementado a equipe de assessoria pedagógica apenas com a finalidade de organizar esses encontros, convocando a participação da comunidade acadêmica e de mediar tensões entre professor-aluno, professor-professor e professor-organização institucional.

Da forma como está posto, consideramos que assumir essa postura é reduzir e (re)significar o desempenho das atividades da equipe pedagógica, a qual deveria contribuir de forma mais ampla para que o fazer da docência fosse amparado pelas concepções das Ciências da Educação.

Outrossim, trata-se de um sentido amplo para a formação docente, deslocando-a do status de “ilha”, nomeado em nossa pesquisa, para um outro conceito, o de conhecer, o qual encontra-se sustentado nas bases epistemológicas de uma prática formativa desejada, autorizada e concebida pela aproximação docente-discente-comunidade acadêmica (TARDIF, 2007) e pelo “mergulho” na realidade vivenciada por esses docentes dentro e fora das salas de aula, como num movimento de “tragar e traduzir”, defendido por Arruda (1998).

Logo, reconhecemos que há nos sujeitos da pesquisa um descontentamento sobre as práticas reais de “formação” que são oferecidas durante as “semanas pedagógicas”. Tais críticas nos fazem pensar que há um desejo de superar o modelo de “ilha formativa”, isolada e de difícil acesso, para uma perspectiva de processo (CUNHA, 2009; TARDIF, 2007), conforme “Ipanema” afirmou: “tem que ser uma coisa contínua!”.

Por outro lado, Pimenta (2005) e Pimenta e Anastasiou (2011) consideram que para haver a implantação das práticas de formação continuada na educação superior é necessário que os professores superem o desejo, para transformá-lo em ato político-pedagógico.

Para tanto, as autoras consideram que o condicionante para caminharmos nessa direção, que precisa ser assumida nas práticas formativas, pode se dar com a realização de momentos de auto-reflexão, a partir de movimentos investigativos sobre a própria prática docente. Resta interrogarmo-nos, porque também desejamos compreender-nos para compreender os “Outros”, se estamos de fato dispostos a realizar esse olhar intimista, um verdadeiro olhar-se, dispendo-nos também a sair de nossa zona de conforto, segunda a perspectiva piagetiana.

De modo a seguirmos nossas rotas investigativas descrevendo, interpretando e inferindo sobre os dados coletados e produzidos, apresentamos a pergunta a seguir: 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. Vejamos o que relatam:

Então, o primeiro contato com a turma é um momento, não diria a você de tensão, mas, assim, você tem uma adrenalina a mais [...].



Então, inicialmente, as minhas experiências foram mesmo de **nervosismo**, não é? (ANGRA DO REIS).

No primeiro dia, a gente fica **meio nervoso**, meio ansioso, criando expectativas, não é? Com medo de ser questionado com coisas que a gente possa ter dúvidas também, mas eu nunca deixei de mostrar para eles que se é uma coisa que eles não soubessem, eu iria buscar com eles (IRACEMA). [grifos nossos]

Nos depoimentos de “Angra dos Reis” e de “Iracema”, ficou destacado que o primeiro contato com a docência produziu certo nervosismo, o que, a princípio, pareceu-nos um sentimento possível, conforme ponderaram na questão anterior; ademais todo início numa função, seja qual for, é passível de gerar insegurança, nervosismo, expectativas, etc.

Apesar desse “desamparo” institucional, “Iracema” tem uma atitude que requer análise. A depoente, mesmo deparando-se com o receio de ser questionada, revelou que assumiu aos seus discentes, de forma corajosa, que estaria disposta “buscar com eles”, a compartilhar, a despir-se da tradicional representação de que ser professor é ser detentor de saber (CUNHA, 2007).

Neste momento, recuperamos os estudos de Farias, Therrien, Nóbrega-Therrien (2009), porque quando os autores consideram que a ação de ensinar exige do professor a consciência de um trabalho interacional, situado e, como tal, o seu fazer pode ser desenvolvido num movimento de ir e vir e de fazer-se, nós entendemos que “Iracema” está realizando, de forma horizontal, uma prática sobre e com seres sociais, reconhecendo-se também em processo de aprendizagem.

Além desses depoimentos, acompanhados pelo sentimento de nervosismo, “São Vicente” e “Porto Seguro” trazem para a cena o que denominam de “medos”:

Ah, é... assustador! [risos] É uma ansiedade mais parecida com o **medo**. Anteriormente, eu achava que seria... é simples, é fácil. Não é! O medo do que o outro vai te trazer de questionamento, é uma coisa que o professor sempre tem: ‘O que é que ele vai questionar? Eu vou dar conta desse conteúdo? Eu vou dar conta do que ele vai me questionar? Ele vai me respeitar como pessoa?’ (SÃO VICENTE).

Eu tive um pouco de **medo** também, porque a relação do aluno na pública é uma relação mais distante mesmo, uma hierarquização muito cristalizada. Então, o aluno não chega assim ao professor, o

professor é autoridade, pelo menos na pública a gente vê isso. Só que na particular é um aluno que reivindica (PORTO SEGURO).  
[grifos nossos]

A partir dessas falas, notamos que, inicialmente, o “medo” em relação ao primeiro contato com a realidade de uma sala de aula nas IES, sentimento nomeado pelas depoentes, pode ser justificado como reflexo de uma não formação docente ou de uma formação centrada no paradigma tradicional. No caso da resposta de “São Vicente”, observamos que houve uma desconstrução sobre o ato de ensinar, pois deixou de representar o exercer a docência como uma tarefa fácil.

Neste momento, apoiamos a nossa análise em princípios da TRS (MOSCOVICI, 2003), pelo fato deles nos permitirem inferir que a concepção de São Vicente sobre o fazer docente passa por um movimento de transformação a partir das práticas socialmente construídas no interior de suas salas de aula e das trocas de saberes com os estudantes.

O fato de ela ficar “assustada”, diante da possibilidade de os alunos fazerem-lhe questionamentos e dela não dá conta de respondê-las ou ainda de estar insegura se seria ou não respeitada, revela-nos que ainda esse movimento de (re)significar sua representação de que ser professor é ser o detentor de um saber consagrado e cristalizado demanda um tempo. Isso é reflexo das resistências sociais em buscar a manutenção de determinados comportamentos, crenças e valores (JODELET, 2002).

Com relação à declaração de “Porto Seguro”, é possível notarmos uma dinâmica semelhante, pois a experiência vivenciada no setor público não servia como modelo a ser adotado nas IES particulares. Assim, essa professora indica que estava diante de um conflito sobre o caminho a ser seguido em uma realidade até então desconhecida.

Frente a essa questão, recorremos aos estudos de Behrens (2003) e Santos (2005) sobre o paradigma moderno – o qual possui uma lógica de prática docente reprodutivista, descontextualizada e, muitas vezes, arbitrária na relação professor-aluno – pelo fato de percebermos que a depoente revelou em seu discurso uma representação assentada nas características tradicionais, ao estabelecer a comparação entre os estudantes da IES pública e os da particular, assumindo que: “o aluno não chega assim ao professor, o professor é autoridade [...]. Só que na particular é um aluno que reivindica.”

Por outro lado, compreendemos também que a depoente rompe com a concepção moderna e reinventa-se, ao perceber que a noção de estudante, adquirida a partir das experiências com os discentes do setor público, não era condizente com as reais necessidades do estudante-trabalhador e nem com as práticas educativas desenvolvidas em IES de iniciativa privada. A declaração abaixo contempla a nossa interpretação:

Eu sempre digo, a cada dia eu me **reinvento** na sala de aula, porque eu tenho que ver, tenho de atender a demanda de um aluno que consegue avançar, atingir os objetivos do componente curricular e, ao mesmo tempo, daquele que tem a maior dificuldade (PORTO SEGURO).

Dessa maneira, reforçamos que a reinvenção das práticas e dos comportamentos, assumida nesse relato, está presente no discurso sobre a “fotossíntese cognitiva”, defendido por Arruda (1998). Também estamos cientes de que são os estudos de Moscovici (2003), Jodelet (2002) e Arruda (2011) que nos dão segurança para seguirmos navegando, posto que, tal qual um pescador-pesquisador, ao se deparar com possíveis “nevoeiros” ao longo da viagem, nós tomamos esses estudos, metaforicamente, como uma “lanterna”, que nos permite um tratamento dos dados mais nítido possível e buscando ser fiel aos dizeres de nossos sujeitos pesquisados.

Quando voltamos nosso olhar para as discussões sobre a necessidade da formação de professores que atuam nas IES, ratificamos que um dos pontos de tensão problematizados pelos teóricos, com os quais dialogamos, é justamente o fato de que, sem uma proposta formativa inicial e permanente, muitos docentes não estariam preparados para analisar os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais em que realizam as suas atividades docentes, para, então, entendê-los como espaços distintos e de múltiplas relações (ALMEIDA, 2012).

Conforme assevera Dias Sobrinho (1998), pelo fato de não receberem formação docente específica, dando-lhes condições de conhecer o cenário e os personagens que atuam nas IES particulares, esses atores sociais que trabalham na docência reproduzem práticas, outrora consagradas por aqueles que se assentavam nos constructos do paradigma tradicional, mas que negam o dinamismo da história e, conseqüentemente, do ser humano como ser sócio-histórico.

Dentre tantos depoimentos até aqui apresentados e discutidos sobre o primeiro contato dos sujeitos pesquisados com a docência nas IES particulares, dois outros sujeitos posicionaram-se de maneira diferente. As razões apresentadas por “Itamaracá” e “Ipanema” foram expressas da seguinte forma:

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).

A partir dessa declaração, inferimos que, caso elas não tivessem a ajuda de outros docentes, poderiam alegar as mesmas impressões de “nervosismo” e de “medo”, destacadas pelos demais sujeitos da pesquisa. 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 outro aspecto relevante na construção dessa prática: a especialização. O fato dela 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, 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 experimentar! 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 da atividade docente de “Porto Seguro”, no qual, ao dividir o componente curricular Pesquisa Orientada com outra professora, também enfermeira, porém, com muito mais tempo de docência que a depoente, surpreendeu-se pelo conselho da então colega.

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).

Uma terceira questão sobre a qual nos debruçamos, por entendermos que as respostas obtidas trouxeram contribuições sobre a categoria que estamos analisando, 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 contribui 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 enfermeiro 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 (PIMENTA, 2005; TARDIF, 2007).

Ainda sobre a resposta de “Itamaracá”, notamos que sua formação foi um pouco diferenciada, uma vez que houve em um semestre a oferta do componente curricular Capacitação Docente no curso de Enfermagem, no qual, segundo relatou: “pedia para a gente criar planos de ensino, metodologias [...]”.

Todavia, ressaltou que teve muita dificuldade e a oferta de tal componente não foi o bastante para que ingressasse com segurança na profissão docente. Diante da resposta, resolvemos perguntar que dificuldade seria essa, e ela assim respondeu:

Porque a gente não tem muito essa maneira, esse jeito de **levar informação para o aluno ou de identificar a deficiência de um aluno**. A gente não tem esse tato, assim, esse traquejo. A gente vai ganhando com o tempo! (ITAMARACÁ). [grifos nossos]

Com a afirmativa de “Itamaracá”, compreendemos que se houvesse uma formação amparada nos conhecimentos didático-pedagógicos, garantidos pelos pressupostos das ciências da Educação, muitas dúvidas e incertezas seriam compreendidas e problematizadas com a devida propriedade pelos professores, a exemplo das seguintes: qual a melhor forma de ensinar determinado conteúdo a meu estudante? Como eu sei que ele(a) aprendeu ou não? Ou ainda, que estratégias devo utilizar quando identifico que esse sujeito aprendente não está aprendendo?

Para sabermos se as teorias desenvolvidas pelas ciências da Educação já foram objeto de estudo acessados dos sujeitos da pesquisa e assim estarem diluídas em suas práticas, colaborando com sua ação docente, produzimos a

seguinte questão: “Existe algum autor da Pedagogia ou da Educação que você utiliza para embasar seu trabalho de professor?”

As respostas a essa pergunta foram bem equilibradas, posto que, três depoentes afirmaram de imediato que ainda não realizaram leituras sobre os temas que tratam de questões pedagógicas e/ou educacionais. Enquanto que a outra metade declarou que:

Na verdade, atualmente tem um professor na área de Pedagogia, o qual eu tenho feito leitura recente que é Vasco Moretto. Eu tenho feito algumas leituras recentes acerca do processo de planejamento e de **avaliação** (ANGRA DOS REIS).

Eu... para **avaliação**, eu tenho pego um pouco de Luckesi, não é? (PORTO SEGURO).

Ah, tem alguns que eu leio, mas não sei se eu utilizo, porque eu não leio muito! Tem uma também que eu leio, mas como não leio muito, não lembro o nome [...]. Poxa, não posso falar errado com o pessoal de Educação! É Luckesi! Isso, de **avaliação**! (SÃO VICENTE).

O fato de esses sujeitos declararem que recorrem a estudiosos das ciências da Educação para reconduzir práticas, especialmente, aquelas relacionadas à avaliação, leva-nos a pensar que podem estar experienciando uma formação em processo, despertada pela vivência prática, pelos conflitos que a atividade docente promoveu/promove (MASETTO, 2003).

Por outro lado, não estamos autorizados a afirmar que o desejo de mudança, de buscar leituras de autores dessas ciências pedagógicas, gerado, muitas vezes, pelas inúmeras situações do cotidiano educativo, é garantia de que houve alterações desse fazer docente. Por exemplo, quando “São Vicente” revela que: “Tem alguns que eu leio, mas não sei se eu utilizo, porque eu não leio muito!”, é possível analisarmos que houve uma demonstração de pouca imersão teórica, a qual se desdobra em insegurança com relação à apropriação dos saberes elaborados por esses teóricos.

Ainda assim, cabe considerarmos favorável o fato de os(as) três depoentes assumirem ter recorrido aos autores mencionados para subsidiar suas práticas avaliativas, porque pode nos indicar que houve, em algum momento de seu trabalho docente, a disposição para repensar e, por que não dizer, para reelaborar sua ação docente.



Para tanto, apresentamos algumas considerações que nos levaram a pensar dessa forma:

A gente pega a avaliação de um colega ou outro e observa que, poxa, o questionamento que está sendo feito aqui dá margem para o aluno responder muita coisa e não necessariamente o que a pessoa estava pensando. Então, eu acho que falta também um cuidado maior com a forma como é redigida uma avaliação (ANGRA DOS REIS).

Então, eu acho que a avaliação ainda, não para todos, mas ela ainda é excludente, ainda é penalizante (SÃO VICENTE).

Então, eu tenho mesmo muito cuidado para avaliar o meu aluno. E tenho lido, eu gosto de ler sobre avaliação. Eu acho que me ajudou muito a fazer da avaliação um processo... uma ação amorosa, como diz Luckesi (PORTO SEGURO).

Os depoimentos levaram-nos a inferir que existe uma ruptura paradigmática quanto à forma de pensar sobre o ato avaliativo, a saber: seja analisando propostas de colegas, como destacou “Angra do Reis”; seja considerando que a avaliação é ainda praticada de forma tradicional, pois “ainda é penalizante” (SÃO VICENTE); seja no reconhecimento de que essas leituras possibilitaram a reorientação de sua própria docência, conforme destacou “Porto Seguro”.

A partir das três declarações, estamos autorizados a analisar que o fazer desses docentes, a exemplo das práticas avaliativas, encontra-se amparado nos pressupostos defendidos pelo paradigma emergente (SANTOS, 2005), uma vez que os(as) depoentes demonstraram que algumas posturas conversadoras sobre a ação de avaliar precisam ser repensadas e superadas.

Na verdade, não sabemos ao certo se seria o caso de pensarmos sobre a avaliação como “uma ação amorosa” (PORTO SEGURO), mas de concebê-la como uma possibilidade de diagnosticar como estamos realizando a construção do processo de ensinagem, apoiado no diálogo, no respeito mútuo e na troca de conhecimentos entre docentes e discentes, conforme compreendem Pimenta e Anastasiou (2011).

Todavia, além das inferências cuidadosamente produzidas, arriscamo-nos em afirmar que duas depoentes encontram-se no movimento promovido pelo paradigma emergente e que a superação da lógica dogmática pode ter ocorrido após processos

formativos específicos e institucionalizados. Tal afirmação é fruto das análises dos seguintes depoimentos:

Já tinha feito a primeira especialização em políticas do Planejamento Pedagógico, eu já tinha visto o que é avaliação. Então, assim, é importante, eu via avaliação como diagnóstico e não como uma ameaça! Daí a importância da capacitação. A gente tem de estudar o tempo todo. É preciso ler, é preciso fazer outras buscas, é preciso se relacionar com outros colegas, ouvir outras experiências... sozinho você não vai não! (PORTO SEGURO).

Eu acho que eu mudei mais nos últimos dois anos, depois que eu me inseri no Mestrado, que tive uma relação mais igualitária com meus professores [...]. Então, eu acho que foi o mestrado, por me permitir ter um diálogo mais próximo com meus professores. De sentar numa posição mais próxima. Não de titulação! E aí algumas e outras coisas que vieram a partir dessa vida acadêmica e eu fui refletindo se realmente a nossa formação é aquele modelo cartesiano, daqui para lá (SÃO VICENTE).

Diante das considerações produzidas por “Porto Seguro” e “São Vicente”, entendemos que quanto mais os professores experienciam propostas de formação, mais oportunidades lhes são dadas para refletirem sobre seu protagonismo docente. Outro entendimento diz respeito a como o desdobramento das reflexões e do diálogo com os pares pode mudar a representação sobre o profissional docente que ainda somos e aquele que, potencialmente, podemos nos transformar.

Não queremos com isso afirmar que apenas as formações *lato sensu* e *strito sensu* produzem mudança de representação sobre os modos de ser e fazer a docência. Mas estamos concordando com os autores, com quem mantivemos um diálogo atento até o momento, que práticas de formação iniciais e continuadas de professores, isto é, propostas de (com)partilhar saberes, representam um caminho promissor ao exercício da profissão, por potencializar nos sujeitos que atuam como docentes o reelaborar de seu fazer profissional.

Sobre a potencialidade que as propostas de formação docente podem oportunizar àqueles que tiveram o bacharelado como a base para constituir-se professor, São Vicente trouxe uma declaração que para nós representa bem o que estamos discutindo até aqui. Seu posicionamento foi assim elaborado:

Então, a formação te dá mais meios de entender aquilo que é lidar com situações que a sala de aula pode te trazer, como transmitir o conteúdo, como rediscutir um conteúdo ou remodelar o conteúdo para uma necessidade diferenciada. Então, a formação para mim, eu acho que seria uma parte muito importante e eu ainda vejo como uma lacuna do profissional enfermeiro ou enfermeira, eu acho que é uma lacuna que ainda não foi preenchida. É essa nova possibilidade que o enfermeiro ou a enfermeira hoje tem que é a docência (SÃO VICENTE).

Elegemos essa assertiva como reflexão de encerramento parcial sobre a necessidade da formação docente aos enfermeiros(as) que exercem o magistério na educação superior, visto que, nela notamos O que Masetto (2003), entre outros autores, discutem sobre faz-se urgente a oferta de práticas formativas ao corpo docente que trabalha nesses espaços.

Conforme argumenta o referido Dias Sobrinho (2009), o movimento expansionista da educação superior e, conseqüentemente, os mais variados perfis estudantis que adentram os espaços universitários têm mobilizado nos próprios docentes o debate sobre a importância de reelaboração do seu fazer, imbricada às dimensões profissional, pessoal e organizacional.

As justificativas que se materializam nos estudos sobre formação profissional docente podem ser percebidas no discurso de “São Vicente”, ao relatar que a oferta de formação continuada além de auxiliar o professor a “entender aquilo que é lidar com situações que a sala de aula pode te trazer”, também pode preencher uma lacuna para os profissionais de outras áreas do conhecimento, neste caso do curso de Enfermagem.

Diante do exposto, aporamo-nos em princípios da TRS, usando como referências as concepções pautadas nos estudos de Moscovici (2003), de Jodelet (2005) 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.

#### 4.2 QUER SABER QUE SABER(ES)?: CONVITE A MERGULHOS

As análises da subcategoria “saberes docentes” apóiam-se nas seguintes perspectivas: entendimento do que é ser professor e os saberes necessários ao exercício da profissão docente.

O objetivo pretendido nessa discussão é, a princípio, identificar a concepção de docência nos contextos de educação superior, a partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa sobre as práticas pedagógicas, desenvolvidas em sala de aula, e analisar quais os saberes da docência encontram-se presentes nos discursos desses professores do Curso de Enfermagem.

Ao longo das entrevistas, os depoentes expressaram suas representações sobre ser professor, as quais decidimos analisar em três momentos para, então, interpretá-las. Para o primeiro, selecionamos as seguintes declarações:

Ser professor é tentar passar também da melhor forma e tentar formar pessoas capacitadas de entrar no mercado de trabalho para poder estar assumindo as unidades, não é? Gestões, nesse sentido (IRACEMA).

A gente chega achando que ser professor é muito simples, é pegar um conteúdo. Vou ensinar determinado conteúdo, a exemplo de questões que envolvem o parto. A gente espera que ele não tenha dúvida nenhuma, que você seja muito clara no conteúdo. Portanto, ele [estudante] vai conseguir entender tudo e ele está ali é para ‘engolir’ realmente isso. Então, a gente vai aprendendo um pouco do que é ser professor (SÃO VICENTE).

A partir dos relatos supracitados, notamos que as entrevistadas se aproximam quando trazem o discurso sobre ser professor, assentado em características do paradigma moderno (SANTOS, 2005), dentre elas, a premissa de que ser professor é ser transmissor do conteúdo, dado que nos remete ao domínio dos saberes disciplinares ou específicos (GAUTHIER, 1998; SAVIANI, 2004).

Percebemos semelhanças entre “Iracema” e “São Vicente” (ao conceber no primeiro momento que “ser professor é muito simples”) quando trazem a ideia de que dominar as práticas de Enfermagem e as teorias que a cercam garantir-lhes-ia o exercer do magistério superior, para, então, “formar pessoas capacitadas” para atuarem no mundo do trabalho, conforme declarou-nos “Iracema”.

Buscando seguir a perspectiva de Ghedin e Franco (2011), a qual nos convida a olhar “educadamente” para os dados, percebemos que “Iracema” valoriza

a prática que realiza como enfermeira, concebendo-a como fundamental para seu trabalho de professora-articuladora, fato expresso na seguinte frase:

Quando a gente tem a experiência, a gente vai lá e bota a mão na massa. A gente tenta chegar a um diagnóstico nosso, da Enfermagem, com essa vivência que a gente tem da nossa prática. E se a gente não tiver essa vivência é difícil até para ensinar o aluno (IRACEMA).

Concordamos com a depoente que ensinar determinadas ações, a exemplo “de puncionar o paciente, de monitorizar, de conseguir ter uma associação se aquele paciente esteja... tipo assim, numa crise convulsiva, ou o paciente esteja fazendo um edema agudo de pulmão.” (IRACEMA) sem experienciar, sem ter contato com a prática torna-se uma tarefa difícil, uma vez que o estudante precisa contar com essa expertise do professor, como mediador no processo de construção de sua aprendizagem prática.

Mas o que não concordamos nesta produção de sentido, e isso já foi reforçado em nosso trabalho, com base nos estudiosos com quem mantivemos a discussão, é que a ação docente esteja reduzida a mostrar ao estudante como realizar determinadas práticas. A ensinagem, proposta por Pimenta e Anastasiou (2011), é mais que isso, é ação que exige múltiplas articulações, atreladas a um saber plural (TARDIF, 2007).

Tomando os estudos da TRS (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2009) para ajudar a amparar o nosso debate, entendemos que a representação assumida por “Iracema” pode ser reflexo de suas práticas sociais e educativas como professora-articuladora. Ou melhor, as necessidades cotidianas que tais práticas impõem, numa simbiose entre sujeito e objeto, produzem significados que se revelam sustentados pela experiência docente na educação superior particular, ao passo que também refletem a presença do coletivo.

Com relação ao entendimento de “São Vicente”, o depoimento dela deixa transparecer que houve alterações sobre a representação do que é ser docente, a partir do momento em que começou a lidar com as situações reais de sala de aula. Neste caso, foi a partir do exercício da docência que a depoente considerou que “a gente vai aprendendo um pouco do que é ser professor”, fazendo-a produzir dois movimentos que se retroalimentam: reelaborar-se para reelaborar as práticas educativas, posto que, compreender é compreender-se (GADAMER, 1999).

A seguir apresentamos depoimentos, nos quais essa questão pode ser localizada:

Eu achava que era um papel muito limitado, tarefeiro. Eu tinha uma visão de algo muito tarefeiro, limitado, muito pacote pronto. Eu tinha essa visão (PORTO SEGURO).

Antes, o que eu visualizava como professor de uma instituição particular é que era mais uma atividade de passar um conteúdo, de formar pessoas, de levar o que eu tinha para esses estudantes. À medida que eu fui exercendo a docência eu vi que o termo docência, independente da instituição que se esteja ou da profissão que se esteja formando, é uma troca mútua, é uma aprendizagem contínua, é uma troca de conhecimento (SÃO VICENTE).

Além disso, percebermos que a representação sobre o fazer docente deslocou-se de “um papel muito limitado, tarefeiro” para “uma aprendizagem contínua”, fazendo-nos considerar que houve uma participação ativa do social na construção e na transformação das práticas desses depoentes (JODELET, 2002).

Seguindo a ideia de que a prática mobiliza e transforma representações, encontramos um elemento na fala de “São Vicente”, que nos deixou intrigados, quando argumentou sobre modelo docente, revelando:

Às vezes, vai criando um modelo do que é ser professor, não que exista um modelo ideal de ser professor, mas que não seja cabível para a formação de futuros enfermeiros ou de futuros profissionais (SÃO VICENTE).

De acordo com o que entendemos, a depoente reconhece a inexistência de um modelo de docência, pautado em uma identidade pronta, mas modelos possíveis e próprios a dado contexto. Para dialogarmos sobre essa questão, reportamo-nos a Cunha (2009) e a Almeida (2012), porque em seus estudos elas defendem que ser professor é, primeiro, reconhecer-se inserido em um dado tempo e contexto sócio-histórico.

Dessa forma, compreendemos que as estudiosas concordam que não há um modelo ideal de representar a docência, como declarou “São Vicente”, mas formas possíveis de exercê-la, em que os profissionais precisam aprender e utilizar saberes da profissão, os quais modificam de acordo com as necessidades de cada tempo e dos sujeitos de seu tempo.

Diante dessa declaração, perguntamos então se ela já havia pensado em algumas representações ou modelos que, ao seu ver, não faziam jus ao ser docente e ela assim respondeu:

A representação que mais me incomoda é a de qualquer um ser chamado de professor. Não desmerecendo a ninguém. Mas um exemplo clássico, o técnico de futebol, ele é chamado de professor. Ele é professor? Na minha visualização ele não é, porque não cabe ser chamado alguém que apenas diz como as coisas devem ser feitas, de professor. [...] Sem ter a formação ou pelo menos a aproximação com a docência, eu digo que é essa representação de que ser professor é muito fácil e pode ser cabível a qualquer pessoa.

Frente a uma resposta direta, porém revelada com sobriedade, confessamos que, por um instante, o diálogo deu lugar ao silêncio. Um silêncio de auto-reflexão, de encontros e desencontros com o que estão emergindo das “conversas com o pescador”. Mas recobrados da surpresa da resposta produzida pela depoente, resolvemos perguntar: qual a representação que melhor cabe ao docente? E obtivemos a seguinte resposta:

A representação que eu acho que mais cabe no momento a do professor é a representação de alguém que se desliga de todos os mundos para se ligar ao mundo das interações desses alunos. Então, é alguém que... de relações, de convivência, de interações e de formação inacabada. Eu acho que essa é a representação que eu imagino como de professor! (SÃO VICENTE).

As duas representações defendidas, mesmo sendo apontadas somente por “São Vicente”, precisam ser analisadas, posto que, se existe uma marca da subjetividade de quem representa, temos o objetivo de conhecê-la. Posto que, segundo princípios da TRS, esse é o movimento de quem deseja entender como são produzidas socialmente as representações e de que maneira elas transformam-se.

É válido mencionar que ficamos reflexivos quando “São Vicente” exemplificou a questão do técnico, dizendo “na minha visualização ele não é, porque não cabe ser chamado alguém que apenas diz como as coisas devem ser feitas, de professor”.

A razão de termos nos inquietado sobre essa explicação é porque estávamos diante de duas representações distintas: uma descrita por “Iracema”, concebendo ser professor como aquele que ensina aos futuros enfermeiros como devem ser realizadas as práticas de saúde dessa profissão e a outra por “São Vicente”, considerando que essa concepção reduz uma ação que, da forma como a caracteriza, mostra-se bem mais complexa.

Assim, arriscamo-nos em pensar que a fala de “São Vicente” aponta para um movimento de reelaboração de um saber prático e compartilhado, defendido nos princípios da TRS e nos pressupostos do paradigma emergente. O que nos ajuda a entender que em seu dizer há uma perspectiva de redimensionar e assim valorizar o docente como aquele profissional que precisa, em seu exercício, estar amparado por saberes inerentes ao seu trabalho.

Isso porque acreditamos, apoiados pelo diálogo de ambas as perspectivas, que quando a depoente compara, interpreta e (re)constrói o fenômeno em questão, existe uma tímida, mas significativa, representação emergindo. Dessa forma, mesmo cientes da pouca representatividade do depoimento em análise, o sentido produzido na fala de São Vicente sinaliza-nos um saber que deve ser reconhecido e validado, haja vista que na construção dos significados individuais, partindo de experiências coletivas, há elementos como: subjetividade, criatividade, autonomia e expressividade (ARRUDA, 2011).

Portanto, consideramos válida e concordamos com “São Vicente”, quando afirma que exercer a docência na educação superior particular não é um trabalho simples e muito menos fácil. Isso porque são exigidas múltiplas conexões, a exemplo de: formação inicial e continuada, aproximação com práticas pedagógicas e, também, interação professor-aluno, elementos já expostos por Tardif (2007) e Saviani (1998).

Na próxima fase, localizamos a concepção de docência, associada à ideia de ser “bom professor”, sob a ótica de “Porto Seguro”, de “Ipanema” e de “Angra dos Reis”:

Eu me achava uma ótima enfermeira, eu achava que eu poderia ser uma ótima professora. E aí veio o desafio, que eu vi que não. [...] Então de repente você **ser bom enfermeiro** não significa que você vai **ser bom professor**. Até porque você não tem o domínio das concepções pedagógicas e esse foi meu grande desafio (PORTO SEGURO).



**Para ser um bom professor...** você tem de saber lidar com essa clientela, sempre motivando e não passando a mão na cabeça, mas assim motivando a ele não desistir, mas que para ele conseguir, ele vai ter que se dedicar, ele vai ter que estudar (IPANEMA).

Eu acho que **o bom professor** tem que olhar no olho, dinamizar a aula, tem que buscar outros métodos, às vezes o aluno aprende mais fazendo uma maquete, uma atividade extra-classe do que necessariamente ficando naquele assunto teórico de sala de aula. Então, eu acho que isso aí também é fundamental! (ANGRA DOS REIS) [grifos nossos]

Percebemos que a fala de “Porto Seguro” traz elementos interessantes. O primeiro diz respeito ao fato de que quem sabe fazer, sabe ensinar, logo a depoente tinha uma concepção de que se era uma boa enfermeira, então também poderia ser uma boa professora.

Encontramos esse entendimento nos estudos de Pimenta e Anastasiou (2011) e de Dias Sobrinho (2009), os quais consideram que, equivocadamente, uma das formas de ingresso no magistério superior dos profissionais não-licenciados, na iniciativa privada, encontram representatividade na premissa de que se o profissional, a exemplo do enfermeiro(a), exerce com competência seu trabalho ele está apto ao exercício da docência.

Por outro lado, os mesmos autores afirmam que conceber essa característica é desprezar um conjunto de saberes, necessários à construção da identidade docente e dos processos de ensinagem, dentre eles os pedagógicos, destacados por “Porto Seguro”. Quando a depoente diz que “esse foi meu grande desafio”, inferimos que a sua busca por especializações na área de Educação foi justamente motivada pelo desejo de fazer diferente, de recorrer a saberes das ciências da Educação para superar a representação de que bastava ser “um bom enfermeiro” para ser “um bom professor”.

Com relação aos depoimentos de “Ipanema” e de “Angra dos Reis”, compreendemos que trazem a representação de “bom professor”, tomando como ponto de referência a relação a ser estabelecida com a “clientela”, ou melhor, o corpo discente. Uma relação que, segundo entendem, precisa ser mediada pela motivação, pelo dinamismo, pela reelaboração de métodos, dentre outras razões, definidas por Tardif (2007).

Coadunando com essa concepção, mas apresentando-a numa visão que não contempla com a de um “bom professor”, Itamaracá declarou que é aquele profissional: “Que não se preocupa em aprender mais; por isso, sabe tudo. Não

procura novidade nenhuma!”. E assim relatou: “Acho que não tem como, até porque os alunos mudam, a gente tem que mudar para acompanhar”.

Então, vimos que na sinonímia entre ser professor ou ser um bom professor existe uma visão de ser mais humano, de buscar o outro, de “olho no olho”, de realizar um trabalho dinâmico, que valorize ação e a (re)ação dos estudantes, protagonistas de sua aprendizagem (CUNHA, 2009). Desse modo, tais posicionamentos demonstraram que há uma mobilização em busca de mudanças profissionais, pessoais e sociais no campo da educação superior.

Intentando continuar a compreensão do entendimento de nossos sujeitos sobre o que é ser professor, trouxemos para a última fase as falas de “Ipanema” e “Porto Seguro”, descritas da seguinte forma:

Professor é muita coisa! Você tem que ter um pouquinho de cada área assim: você tem que ter um pouquinho de psicologia, um pouquinho de pedagogia, um pouquinho de educação domiciliar, doméstica... Não adianta você ter só **conhecimento científico**. Eu acho que ser professor puro, só com Mestrado, Doutorado e Especializações é pouco (IPANEMA).

Quando a gente opta por ser professor, a gente tem que pensar na postura, na capacidade de comunicação e de **conhecimento científico**, na questão ético-moral (PORTO SEGURO). [grifos nossos]

Em ambos os depoimentos, pudemos perceber que as entrevistadas seguem as mesmas perspectivas dos demais entrevistados, mas, de uma forma mais fundamentada, argumentam que ser professor(a) é muito mais que dominar um arcabouço teórico, uma vez que exige múltiplos saberes, dentre eles as experiências (TARDIF, 2007), resumido da seguinte forma por “Ipanema”: “Professor é muita coisa!”.

Todavia, interessa-nos saber: Será que essa “muita coisa” ou esses “pouquinhos” de fato montam um perfil docente? Ou ainda, será que podemos dizer que para se constituir docente na educação superior, segundo entende “Porto Seguro”, faz-se necessário considerar desde a postura assumida dentro e fora da sala de aula até a questão ético-moral?

Com vistas a conhecer mais de perto quais saberes são estes, produzimos a seguinte questão: Você acredita que para ser docente do ensino superior existem características que são próprias dessa profissão? Seguem as características definidas pelas(os) depoentes:

Então, eu acho que o conhecimento específico, ele é fundamental, junto com a **capacidade de comunicação** (ANGRA DO REIS).

**Capacidade de Comunicação**, liderança, aí trazer um pouquinho a humildade, porque é uma troca. Então, assim, algumas questões... Ética também, porque o professor na verdade é um modelo, o aluno não o apaga (PORTO SEGURO).

Acho que é uma **boa comunicação**, relação interpessoal mesmo de professor-aluno, que vai ter uma boa estratégia de saber lidar com os alunos (IRACEMA). [grifos nossos]

Localizamos nos três depoimentos a recorrente presença de saberes experienciais, fruto de competências individuais e coletivas (re)construídas na interação, nas práticas sociais (MOSCOVICI, 2003), a exemplo de capacidade de comunicação e de relação interpessoal, humildade e ética. Essa ideia de metaforizar saberes da experiência a um tipo de “paisagem”, assumida pelo ser docente pode ser percebida na fala de “Porto Seguro” ao afirmar que “o professor na verdade é um modelo, o estudante não o apaga”.

O sentido que inferimos a partir da fala da depoente, especialmente quando pensamos que ela pode estar dizendo que nossos(as) professores(as) do passado nos servem como modelos para exercermos a docência, encontra apoio na definição sobre saberes experienciais, apresentada por Pimenta (2005).

A autora argumentou que tais saberes também são incorporados desde a trajetória escolar, porque são conhecimentos aprendidos nas vivências de estudantes agora professores, logo, o modelo capturado durante essa trajetória “não apaga”. Todavia, compreendemos, com base nos princípios da TRS, que esses modelos podem, sim, serem reelaborados.

Dando seguimento a análise, localizamos alguns depoimentos, nos quais os saberes da experiência docente podem ser concebidos de modo imbricado, fazendo-nos recuperar o argumento de Farias et al (2009) de que o trabalho da docência realiza-se a partir dos saberes especializados, que se constituem pelas múltiplas articulações desses sujeitos com o mundo físico-social.

**A gente tem de estudar o tempo todo.** É preciso ler, é preciso fazer outras buscas, é preciso se relacionar com outros colegas, ouvir outras experiências... sozinho você não vai não! (PORTO SEGURO).

Eu acho que, primeiro, assim, **vontade sempre de estudar** e de aprender e de compartilhar, não é? [...] Você tem que estar sempre preparado para ensinar e para aprender. Sempre a gente vai aprender alguma coisa, não? (ITAMARACÁ).

Não sei se são universais a todos, não é? Mas uma das características que eu acho que seja necessária, que eu acreditei que precisa, ou que eu precisei desenvolver é a questão do **desejo e da necessidade de estar estudando sempre** (SÃO VICENTE).  
[grifos nossos]

Dentre as múltiplas características que os depoentes representam como inerentes aos saberes docentes, a de ser um eterno aprendiz encontra-se presente nos três relatos. Conforme entendemos, essa característica é significativa, visto que é fruto da junção de um trabalho intelectual, formativo e prático, no qual os saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares e experiências podem estar articulados.

Vejamos a fala de “Ipanema”, a qual também entende que para ser professor é necessário estar sempre estudando:

É um conjunto de tudo: **é dom**, é criatividade, é discernimento, é bagagem, é uma soma de fatores. Você tem que estar sempre se atualizando, **estudando**, pegando artigo. [...] Você não pode repetir a aula do semestre passado (IPANEMA). [grifos nossos]

Este depoimento traz como primeira característica do “conjunto de tudo” o fato de que exercer a docência “é dom”, significado apresentado apenas por essa depoente. Porém, consideramos importante destacá-lo, uma vez que, segundo Cunha (2007), Pimenta e Anastasiou (2011), Almeida (2012), entre outros, é uma representação social ainda recorrente sobre ser professor, porém bastante questionada pelas autoras.

A crítica que fazem está relacionada à questão de que ser professor é uma vocação, é um dom, ou ainda que o indivíduo já “nasce” com a predisposição para ensinar, posto que lhe é inato. Todavia, a concepção inatista não se sustenta nesse trabalho, uma vez que somos signatários dos constructos epistemológicos e metodológicos assentados no paradigma emergente e em princípios da TRS, os

quais concebem o ser humano como ser social e historicamente situado, portanto, um ser inacabado e em constante (trans)formação.

Nesses pressupostos, o ser humano não nasce pronto, ao contrário, vai se (re)constituindo a partir das práticas sociais, que dinamizam a sua forma de estar no mundo. Os autores que trouxemos para dialogar na perspectiva da construção teórica de nosso trabalho, a exemplo de Santos (2005), Behrens (2003), Moscovici (2003) e Ciampa (2004), entendem que as competências e habilidades que compõem o ser sócio-histórico, que somos, são adquiridas, conservadas e/ou (re)elaboradas a partir das práticas sociais.

Como não estávamos certos se “dom” para Ipanema possuía tal significação, decidimos, então, pedir para que ela definisse o que estava denominado de “um conjunto de tudo” e assim ela o fez:

Você tem que ter bagagem, conhecimento científico, você tem que ter experiência prática para vivenciar e saber discernir o que é correto e o que realmente acontece em prática **e ter o dom de lidar com pessoas**, pois nem todo mundo tem esse dom (IPANEMA).  
[grifos nossos]

Dito isso, notamos que em sua definição a palavra “tudo” deslocou-se do campo da abstração para o campo da objetividade, pois ela apresenta “a soma de fatores” com maior abrangência. A reelaboração de seu discurso possibilitou-nos analisar que o sentido que a depoente estava atribuindo à palavra “dom”, não era o de um indivíduo que desde sempre trazia a habilidade de ensinar, mas aquele que seja competente no lidar com as pessoas. Por outro lado, consideramos que, ainda assim, o uso deste vocábulo traz resquícios de uma representação moderna do que seria o exercício da docência.

De modo geral, sua fala permite-nos analisar que o significado pretendido por “Ipanema” sobre “um conjunto de tudo” pode relacionar-se ao domínio dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Saberes que exigem dos docentes a formação profissional, sustentada no conhecimento transmitido pela cultura erudita, bem com habilidade de interagir, de relacionar-se com os demais protagonistas que circulam nos espaços de nível superior, a exemplo dos estudantes (PIMENTA, 2005).

Na mesma direção, mas explorando outros sentidos, “São Vicente” e “Porto Seguro”, respectivamente, asseveraram que:

Então, é alguém que precisa realmente buscar, **entender que a sua própria formação é contínua**. Ele precisa ser alguém inquieto, questionador de seu próprio mundo. Ele precisa ser uma pessoa organizada, porque são tantas situações, são tantos mundos, tantos papéis, tantos caminhos. Eu acho que são características: dedicação, ser alguém acolhedor, disposto, alguém disponível. Acho que são características que eu imagino como importantes (SÃO VICENTE).

Ensinar na instituição particular me ajudou a fazer uma avaliação realmente melhor do meu processo de trabalho, a trabalhar a questão da empatia, de me colocar no lugar do outro, **a ver que a gente não tem um trabalho pronto e acabado** [...] uma coisa que eu faço muito é olhar a sala. Acho que era uma coisa que eu... achava que o aluno já vinha pronto, que o aluno é o receptáculo mesmo da ação e o sujeito está ali e minha obrigação era dar aula, preparar aula, ministrar aula. (PORTO SEGURO)

Os dois depoimentos revelaram-nos que existe uma consciência sobre o fato de que a formação e o trabalho docente são processos, desenvolvem-se e modificam-se a partir do contexto, por isso, falar de contexto é conceber a presença do ser humano, “tragando” e “traduzindo” sentidos, valores e práticas, conforme define (ARRUDA, 2011).

Isto nos permite dizer que as depoentes estão caracterizando saberes experiências, incorporados pelo *habitus* (BOURDIEU, 1996) e pelas habilidades produzidas e reestruturadas no contato com seus pares e com seus aprendizes (GAUTHIER et al, 1998; TARDIF, 2007).

Justificamos o posicionamento assumido, uma vez que está dito nas declarações anteriores que houve um redimensionamento de suas ações pedagógicas, após o compartilhar de experiências construídas na e pela prática. A fala inicial de “Porto Seguro” é um bom exemplo disso, pois ela descreveu que ao ingressar na iniciativa privada mudou a sua forma de olhar para a sua sala, fazendo-a refletir sobre seus estudantes e, conseqüentemente, sobre si mesma na interação com esses sujeitos.

Outra questão presente em ambas as falas está direcionada à forma profissional e humanizada com que procuram realizar seu fazer, revelando-nos que estão em travessia, num movimento de superação do modelo educacional

hegemônico, interpretado nas seguintes falas: “Ele precisa ser alguém inquieto, questionador de seu próprio mundo” (SÃO VICENTE) e que “achava que o aluno já vinha pronto, que o aluno é o receptáculo mesmo da ação e o sujeito está ali e minha obrigação era dar aula” (PORTO SEGURO).

Inferimos que a postura humanizada presente nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa deva-se ao fato de sua formação na área de Saúde, visto que, o campo de atuação do enfermeiro tem como um dos pilares o cuidar. Pelo exposto, consideramos, também, que as múltiplas características, explicitados pelas depoentes, como: dedicado, acolhedor, disposto, empático, solidário, subsidia a nossa inferência. Além disso, interessa-nos para o debate sobre os saberes da docência, pelo fato de trazer à baila a importância da dimensão afetiva, defendida por Tardif (2007).

Os depoimentos apontam para a realização de uma prática educativa imbuída de um olhar atento ao seu fazer docente e às interações produzidas nesse fazer. Além disso, notamos que os entrevistados consideraram que, em sua ação pedagógica, é imprescindível uma escuta sensível e cuidadosa como forma de respeito aos outros protagonistas da educação superior particular (MACEDO, GALEFFI e PIMENTEL, 2009).

Nas entrevistas, essa dimensão foi considerada pelos sujeitos investigados, como pode ser visto a seguir:

O aluno tem que respeitar o professor, assim como o professor tem de respeitar o aluno. Eu, graças a Deus, estabeleço uma **comunicação afetiva**, muitos dos meus alunos se tornaram colegas e amigos. Faço questão que seja assim![...] Mesmo que eu não concorde com o que o estudante está falando, eu sou obrigado a respeitar, eu respeito a ideia dele, [...] às vezes eu tenho de direcionar a conclusão para o que for mais correto (ANGRA DOS REIS). [grifos nossos]

Eu acho que seria necessário que as instituições na formação do profissional, seja ele um futuro professor ou não, até um enfermeiro, que ele lembrasse que a relação de educador, de professor, como é preferível utilizar, que ele é uma relação de troca mútua, e não de posição hierárquica. Então eu acho que é a questão do respeito ao outro, do conhecimento que o outro traz (SÃO VICENTE).

O importante é você se respeitar e respeitar o próximo, porque você tem que respeitar o aluno, você tem que ouvir o aluno e nem todo mundo tem esse dom (IPANEMA).

Interpretamos que a dimensão afetiva, representada nessas declarações sob a lógica do respeito, mostra-se fundante para o bem-estar pessoal do professor, como também reflete o cuidado em realizar um processo de ensinagem que valoriza uma “comunicação afetiva” (ANGRA DOS REIS) com os estudantes.

Mas entendemos que para Tardif (2007) e Ribeiro (2005) tal dimensão extrapola a ideia do afeto como um ato de carinho ou como fazer questão de ser amigo(a) de estudantes e de colegas, aproximando-se da “questão do respeito ao outro, do conhecimento que o outro traz” (SÃO VICENTE).

No caso da depoente “Porto Seguro”, sentimo-nos presenteados com a demonstração de respeito ao ser-estudante, ao revelar:

Quando eu olho, eu vejo: quem está aqui? Aí eu tento ver: quem é esse aluno que está aqui hoje? O que esse aluno traz? O que é que ele quer? O que ele não quer também? Aí isso me ajudou muito a entrar na subjetividade do aluno [...] (PORTO SEGURO)

A fala de “Porto Seguro” aproxima-se a dos demais depoentes citados, ambos situados nos pressupostos epistemológicos da teoria sócio-interacionista vygotskiana, pelo fato de percebermos que se demonstraram dispostos a mediar aprendizagens; a ouvir a história de vida dos aprendentes; a conhecer a “bagagem sócio-histórica” de seu estudante; a levantar os conhecimentos prévios que possuem; a compreender quais são os desejos e as expectativas após a chegada àquele espaço de formação superior.

Cabe confidenciar aos nossos leitores que quando escutamos essa declaração, tivemos a sensação de estarmos diante de uma “paisagem” que nos hipnotizou. E, por um instante, fomos transportados à cena produzida na crônica de Eduardo Galeano, especificamente, na passagem: [...] *depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos, e foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. [...]*

Aqui, assumimos a posição do menino Dhiego, pelo fato de reconhecer que não se trata de uma postura romantizada, olhar “o mar” pela primeira vez, mas a de alguém que se deixa afetar pelo que vê e escuta. E é nesse movimento de afetar-se que resolvemos mergulhar na proposta investigativa realizada por Ribeiro (2005) sobre a presença do afeto na relação educativa.



Consideramos que não estamos “desviando da rota”, ao dialogarmos com a autora, tendo em vista que na concepção que orienta seu trabalho de pesquisa, o ser social, em específico, o ser docente pode afetar positiva ou negativamente o outro, a depender da forma com que estabelece a interação com seus aprendentes; intensifica um olhar reflexivo sobre sua prática docente; reconhece suas limitações, ao mesmo tempo em que aprende a respeitar os limites do outro.

Dessa maneira, entendemos que as discussões propostas por Tardif (2007) e por Ribeiro (2005) potencializam o nosso trabalho, uma vez que contribuem para a análise da postura atenta e crítico-reflexiva de “Porto Seguro” para com os estudantes, ao mostrar-se interessada em analisar seu ambiente de trabalho, refletindo sobre as peculiaridades de cada estudante, visto que, “isso me ajudou muito a entrar na subjetividade do aluno” (PORTO SEGURO).

Em nossas entrevistas, notamos que aparece um número significativo de dados que apontavam na direção dos saberes da experiência e dos específicos. Em contrapartida, encontramos poucos elementos que tratam, de maneira isolada e explícita, sobre os saberes curriculares, pedagógicos e de formação profissional. Contudo, encontramos alguns deles em articulação, veremos abaixo como eles aparecem entrelaçados:

Então, às vezes, você sabe o conteúdo, você se preocupa, você estuda, mas você não consegue passar de uma forma que para o aluno seja compreensível ou que ele entenda o assunto. Então, às vezes, não adianta você saber, só ter esse saber e não saber passar adiante (PORTO SEGURO).

Então, saber... não ficar preso, por exemplo, no plano de ensino. Se você vê que tem uma aula que precisa repetir, porque não repetir? Se você vê que a aula expositiva não foi suficiente, porque não fazer um artigo e mudar e tirar um assunto menos importante. É você estar o tempo todo planejando, replanejando, é vivenciando os momentos. Acho que ajuda muito! (IPANEMA).

Nas duas falas, foi possível localizarmos as marcas dos saberes disciplinares e pedagógicos, posto que, analisamos que nas declarações houve o reconhecimento de que possuir saberes sobre o conteúdo é uma etapa na ação docente, mas que não sustenta o seu trabalho, diante da complexidade presente nesse fazer (ALMEIDA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2011).

Segundo essas autoras, para que o trabalho do professor alcance, junto ao corpo discente, resultados de produção autônoma do conhecimento, bem como de transformação deste, é preciso incorporar às práticas de ensinagem os saberes didático-pedagógicos, os quais oferecem condições de (re)planejar as aulas, reinventando-as e, desconstruindo a ideia de que o plano de ensino é uma “camisa de força”, no sentido de não dar espaço para reformulações.

Além da aproximação de saberes, interpretamos que “Porto Seguro” e “Angra do Reis” apresentaram três saberes, relacionados à formação profissional, curriculares e pedagógicos, conforme explicitados a seguir:

Eu não sabia o que era um plano de aula, não compreendia como era e para que servia um plano de aula. [...] tudo isso foi direcionado por uma instituição que antes de me colocar na sala de aula fez uma capacitação, mostrou como é um plano de aula, direcionou as atividades dentro de sala de aula, de como você deve cobrar uma atividade. Entender que a aula, ela não pode ser somente o período de aula, não pode ser somente aula. Você tem que distribuir com atividades, com interação com os alunos (ANGRA DOS REIS).

A coordenação discutia com a gente a questão de currículo, a questão de disciplinas, a questão de avaliação. Inclusive foi a primeira vez na vida que eu fui avaliada como docente foi lá; e assim, eu gostei muito da postura. Desde o momento que a gente começou o semestre, eles avisaram que tinha uma avaliação ‘on line’ e tal e aí quando estava próximo da avaliação, eles falavam: ‘Olha, os alunos estão avaliando vocês!’ (PORTO SEGURO).

No caso dos entrevistados acima, percebemos que a instituição foi importante, para que se familiarizassem com a dinâmica presente na profissão do professor, a começar pela apropriação dos saberes da docência antes de adentrar numa sala de aula.

Logo, reconhecemos que esses saberes são responsáveis por subsidiar a organização e definição do trabalho docente com os estudantes e com a IES, orientando a sua ação educativa, tanto nas práticas de planejamento, quanto nas propostas metodológicas e avaliativas a serem construídas para, só então, efetivar-se como atividade docente em sala de aula (PIMENTA, 2005; SAVIANI, 1999).

Vale esclarecer que “Angra do Reis” e “Porto Seguro” não estavam se referindo à instituição *lócus* dessa pesquisa. No caso do primeiro depoente, esses saberes foram aprendidos a partir de sua primeira experiência docente numa escola

profissionalizante, a qual lhe possibilitou, segundo definiu, uma formação didático-metodológica, diferenciando sua ação e dando-lhe “segurança para atuar nas demais instituições”. Postura revelada na seguinte fala:

Aquela escola técnica foi o laboratório, foi a unidade que realmente me pegou verde e me amadureceu um pouquinho. Me facilitou bastante essa vivência em sala de aula, tanto que já é um ambiente que eu me sinto mais confortável (ANGRA DOS REIS).

Em relação à “Porto Seguro”, os saberes apontados foram trabalhados em outra IES, na qual exerceu a docência durante um bom período:

Agora, assim eu tive uma experiência na F.M., que foi muito boa, porque eles têm uma visão moderna. Eles tinham uma preocupação também pedagógica, tanto é que eu trabalhei lá um bom tempo e aprendi muito lá também, aprendi muito (PORTO SEGURO).

Notamos que, nos dois depoimentos, o fato de poderem acessar determinados saberes da docência representou aprendizagens e facilitou a (con)vivência no ambiente educacional superior, pois, os sujeitos alegaram que a partir da apropriação dos conhecimentos dessa natureza houve melhorias quanto às habilidades metodológico-avaliativas.

De acordo com Tardif (2007), o conjunto de conhecimentos necessários à formação docente deve ser garantido pelas IES ao seu corpo de professores, colaborando para que as ações didático-pedagógicas estejam em consonância com os pressupostos das ciências da Educação e com as práticas pedagógicas que cada instituição defende.

Com isso, ao mobilizar esses saberes, as instituições de educação superior podem contribuir para um agir didático-pedagógico cada vez mais profissional, frente à dinâmica expansionista que se apresenta no cenário de IES da iniciativa privada (DIAS SOBRINHO, 2009).

Sobre essa questão, “Porto Seguro” traz a seguinte declaração:

Vejo uma profissão que tem uma demanda de mercado muito grande, até porque a socialização do ensino superior é uma realidade, é um fato. Agora, a gente precisa também de mais

politização, não é? Eu acho também que é preciso uma visibilidade maior, mas isso também vai depender de nós participarmos das associações, participar dos debates, é... se colocar mais próximo da comunidade, porque a sociedade também precisa nos ver (PORTO SEGURO).

Frente a esse depoimento, compreendemos que a depoente reconhece que tomar conhecimento dos saberes da docência transforma não só as práticas educativas produzidas pelo docente, mas também pode ser um caminho para defender uma visibilidade, assim como uma valorização da sociedade no tocante a esse fazer profissional. Quem sabe, partindo dessa postura, seja possível (re)significarmos práticas, a exemplo da equivocada representação de que qualquer indivíduo que domine, minimamente, determinados saberes docentes e que tenha titulação *lato sensu*, esteja, de imediato, apto a atuar no magistério superior, conforme ainda está previsto na LDB nº 9.394/96.

Com isso, apresentamos a crítica construída por “São Vicente”, quanto à importância das IES oferecerem propostas de formação profissional docente continuamente, como forma de aproximar o ser professor das questões que emergem no contato com os “Outros” protagonistas na prática de ensinagem. A esse respeito declarou a depoente:

Eu acho que a instituição deveria ter esse papel... de discutir as nossas funções, as nossas relações, o novo modelo de relação que a gente tem entre as pessoas. Qual o propósito da formação, o que é que realmente a gente como profissional está ali ao lado daquele aluno, o que é que ele objetiva da gente. Ouvir também os próprios alunos, o que é que eles estão pensando a cerca da formação deles, o que é que falta. Às vezes, são elementos que a gente pode oferecer, mas que a gente não consegue reconhecer, porque a gente não tem essa formação. E a formação é importante! (SÃO VICENTE).

Diante do exposto, afirmamos que os dados denunciam a necessidade da formação docente contínua, implementadas pelas instituições de ensino superior particulares, potencializando um fazer docente pedagógico e porque não dizer, mais emancipatório na perspectiva da concepção de educação ecológica defendida por Almeida (2012).

Então, ao longo dessa análise, notamos que há nas falas dos sujeitos da pesquisa uma noção sobre a necessidade da formação docente amparada no saber

plural para o exercer da docência na educação superior (TARDIF, 2007), apresentados em inúmeros momentos, a exemplo de: “Você tem que estar sempre se atualizando, estudando, pegando artigo” (IPANEMA); “Você tem que estar sempre preparado pra ensinar e para aprender” (ITAMARACÁ) e “Você tem que entender que a sua própria formação é contínua. [...] e precisa ser alguém inquieto, questionador de seu próprio mundo” (SÃO VICENTE).

É válido mencionar que a característica de que professor é “alguém inquieto” também foi apontado por “Porto Seguro” ao declarar que: “acho que inquietação é importante! Todo dia eu digo, enquanto eu tiver inquieta eu estou feliz!”. Entendemos que para “São Vicente” e “Porto Seguro” ser inquieto significa ser alguém disposto a se visitar, a buscar novos caminhos para fazer-se docente, atentos às mudanças sociais e às necessidades que tais mudanças trazem.

Assim, consideramos, partindo do campo semântico, que os verbos discernir, aprender, questionar e inquietar-se, derivados das características enumeradas pelas depoentes, são indícios de que os saberes docentes de nossos sujeitos da pesquisa trazem, elementos de “paisagens” representativas ao fazer docente, perpassando assim pelas categorias formação profissional e pedagógica, curricular e disciplinar.

Logo, concordamos com a argumentação de Tardif (2007), ao afirmar que os saberes da profissão de professor podem formar, (re)formar e (trans)formar os modos de ser, de fazer e de fazer-se, todavia eles precisam ser apreendidos e incorporados como elementos fundamentais ao reconhecimento da autenticidade profissional na docência desenvolvida na educação superior particular.

#### 4.3 METAMORFOSEAR-SE ENFERMEIRO(A)-PROFESSOR(A): UM CASO DE CIÊNCIA

Nesta categoria, buscaremos identificar como se deu o despertar para docência, com base em quais aspectos os depoentes são reconhecidos e reconhecem-se docentes, a ponto de fazê-los assumir outra profissão, além daquela exercida como enfermeiro(a) e com qual identidade profissional eles mais se identificam.

Durante as entrevistas, foram lançadas três questões que entendemos ser as que traduzem melhor a busca para entender como se desenvolveu a construção da

identidade docente dos enfermeiros-professores. Na primeira delas, pretendíamos saber o que ou quem despertou nos(as) depoentes o interesse em tornar-se professoras(es) da educação superior particular. Seguem as falas deles sobre essa questão:

Foi a partir do **convite** do professor L, que é... ele achava que eu levava jeito, que eu tinha jeito (IPANEMA).

Bom, eu fui a **convite** de amigas. Na verdade assim, eu nunca tive aproximação com o ensino. [...] Eu nunca tinha pensado em ser professora. [...] Aí as pessoas começaram a me dizer: 'Você dava para ser professora!' (PORTO SEGURO).

**Fui convidada** por uma colega que trabalhava comigo nessa atividade assistencial para ensinar numa instituição particular. Então, **a princípio a convite**, nem conhecia direito como é esse trabalho da docência, até porque, a instituição era nova na época na própria cidade (SÃO VICENTE). [grifos nossos]

Os depoimentos nos revelaram que os sujeitos da pesquisa foram convidados a exercer a docência pelos colegas-enfermeiros, os quais, pelo que percebemos, já traziam consigo representações e estereótipos sobre ser professor. Nas falas de "Ipanema" e de "Porto Seguro", respectivamente, localizamos a presença do alter-reconhecimento, conceituado por Ciampa (2004), nas frases: "Ele achava que eu levava jeito." e "Você dava para ser professora!".

A ideia apresentada sobre o convite para a docência fez com que analisássemos que o ingresso na educação superior particular não foi uma decisão pessoal, pautada em um desejo ou em uma necessidade de ser docente, mas uma possibilidade profissional despertada em nossos sujeitos da pesquisa, a partir dos seus modos de agir na prática da Enfermagem.

Prova disso são as falas de "Porto Seguro", reconhecendo que nunca havia pensado em ser professora; e de "São Vicente", afirmando que não sabia caracterizar como o trabalho docente se realizava. Corroborando com esses discursos, Itamaracá também afirma: "Na verdade, eu nunca, inicialmente, pensei em ser professor". Pelo exposto, Guimarães (2011) auxilia-nos a entender como a identidade de si encontra-se atravessada pela identidade para Outros, neste caso, com quem os sujeitos da pesquisa compartilhavam o fazer da Enfermagem.

No que se refere à "Ipanema" e à "Angra do Reis", as práticas de educação em saúde, ditas como bem sucedidas e realizadas ao longo da graduação, foram

consideradas pelos depoentes como as responsáveis para serem convidadas a exercer a docência, conforme destacamos nos depoimentos abaixo:

Então quando eu era daqui da instituição eu sempre fui muito convidada para **dar palestras**, para fazer ações, educação em saúde nos bairros e empresas (IRACEMA).

Por gostar muito da área a gente fazia muita atividade com a comunidade e essas atividades acabaram me dando uma vivência, experiências [...]. Então, acabou que aos poucos eu comecei a ser convidado para **ministrar palestras** em faculdades. Isso naturalmente fez com que eu tomasse um interesse maior por essa característica de docência (ANGRA DOS REIS). [grifos nossos]

Diante dos fatos apresentados a partir dos depoimentos, os estudos de Ciampa (2004) e Jodelet (2002) ajudam-nos a entender que a profissão de professor para esses sujeitos foi despertada pelo senso comum, a partir de representações produzidas sobre a docência.

Dentre elas, a noção de que qualquer pessoa pode ser professor(a), desde que tenha algumas qualidades, a exemplo de, ser um bom comunicador/palestrante, como foi descrito acima por “Angra dos Reis” e “Iracema” e ainda por possuírem determinados domínios dos saberes específicos à profissão de enfermeiro(a) (CUNHA, 2009, PIMENTA; ANASTASIOU, 2011), reitera o que já discutimos na seção anterior dessa análise de dados.

Nesse momento, entendemos que tal representatividade encontra-se presente no imaginário coletivo do grupo de professores pesquisados, visto que, eles se dispuseram a iniciar as atividades docentes nas instituições superiores de iniciativa privada, a partir desses valores, os quais seus colegas conceberam como sendo próprios da profissão de professor.

Diante dessas considerações, recorreremos aos estudos moscovicianos, uma vez que neles defendem-se que as práticas sociais são as responsáveis por interpretar e construir a realidade. Assim, analisamos como os comportamentos, os valores e as crenças são produzidos, (re)produzidos e (trans)formados pela coletividade que habita na identidade individual de sujeitos historicamente situados (CIAMPA, 2004).

Outra perspectiva por nós analisadas diz respeito à ideia de mudança no processo de assunção do papel de docente. A questão que disparou tal análise foi assim elaborada: durante o período de exercício de sua docência você considera

que houve alguma(s) mudança(s) no seu modo de ser professor(a)? Como você avalia tal mudança? Conta um pouco como foi. As respostas obtidas foram as seguintes:

A gente vai mudando de acordo às turmas que a gente vai lidando, aos grupos que a gente vem desenvolvendo essas atividades (IRACEMA).

Então, nesses oito anos de experiência, eu pude filtrar algumas coisas que eu acho desnecessárias [...]. Também a questão de você ter um domínio maior, uma segurança maior, apesar de entender que toda aula é uma nova aula, que são outros alunos (IPANEMA).

Então, eu acho que eu continuo exigente em alguns aspectos. Mas em termos de tentar compreender os problemas e as dificuldades do aluno, eu acho que eu me tornei mais flexível, mais paciente (ITAMARACÁ).

A partir das falas acima destacadas, podemos perceber que é enfática a presença do caráter de plasticidade, de travessia e de mudança, concebida no conceito de identidade que assumimos em nossa pesquisa (HALL, 2003), uma vez que os depoentes demonstraram que se percebiam diferentes de quando iniciaram as atividades docentes.

Notamos que a mudança apontada nos três depoimentos relacionava-se à questão do estudante, porque os sujeitos da pesquisa entenderam que houve uma significativa alteração no ingresso desses discentes na educação superior particular. Guimarães (2011) ajuda-nos a compreender que a identidade profissional desses sujeitos não poderia fazer-se estática, uma vez que a história está sempre em processo de transformação e requer a reelaboração de práticas educativas, que em dado contexto eram aceitas, mas que se tornaram conservadoras em algum momento histórico.

A discussão anterior encontra ressonância em nossos estudos, quando consideramos o movimento de democratização da educação superior, uma vez que, a partir das transformações geradas por ele, os modos de ser e agir desses professores vêm sofrendo alterações (CUNHA, 2009), especialmente, na relação professor-estudante.

Conforme Dias Sobrinho (2007), tal processo possibilitou o ingresso das camadas menos favorecidas economicamente aos espaços educacionais de nível



superior, as quais, inseridas no mundo do trabalho, tiveram a oportunidade de também se inserir no mundo do conhecimento científico.

Frente à nova realidade na educação superior brasileira, os docentes passaram a entender que a sua prática educativa deveria ser revisitada, uma vez que a classe trabalhadora ao acessar esses espaços de formação superior trazia consigo sérias dificuldades de leitura, de escrita e de interpretação de textos, como podemos notar nos depoimentos:

“Eu sei que o menino não sabe ler! [...] O menino escrevendo cruz com “s”! (PORTO SEGURO)

Eles têm dificuldade de entender o que é que eu estou perguntando. (SÃO VICENTE)

Tem gente que não sabe nem escrever o nome! Enfermagem com “i”... (IPANEMA)

Retomando a análise da segunda pergunta, encontramos na fala de duas depoentes uma mudança na forma de conceber a relação professor-aluno, sobre a qual consideramos relevante ampliar o debate, uma vez que pode ser compreendida como uma ruptura paradigmática. Abaixo, apresentaremos as falas e, logo em seguida, traremos algumas considerações:

Teve! Teve muita mudança! Você tira um pouquinho daquele orgulho e tal, aí você se despe um pouco e você começa a estabelecer uma comunicação mais horizontal... Você começa a valorizar mais a experiência do aluno, do seu colega (PORTO SEGURO)

Nós somos realmente moldados num modelo de formação, onde o professor está sempre numa posição superior a do aluno, portanto, ele é detentor do conhecimento, da razão e da resposta correta. Até o meu sofrimento diminuiu muito, porque essa ansiedade dessa posição que eu achava que o professor tinha que ter, são... é... as próprias relações humanas, elas mudaram as relações entre as pessoas. Essas alterações da relação professor-aluno não batiam com a minha formação. Então, isso me trazia sofrimento, porque eu achava que o aluno estava me desafiando. Na verdade, ele não estava me desafiando, ele estava tentando adentrar no meu mundo, que eu descobri que não é tão distante do dele! (SÃO VICENTE)

Pode-se afirmar, portanto, que ambas as narrativas apresentadas refletem uma identidade profissional em transformação. Interpretamos que “Porto Seguro” e “São Vicente” foram provocadas a deslocar-se de uma visão assentada no

paradigma tradicional, o qual nega a participação do aluno no processo de ensinagem, considerando que a ele cabia a mera tarefa de recepção do conhecimento (BEHRENS, 2003).

As duas depoentes reconhecem que, o modelo emergente de sociedade promoveu mudanças em suas práticas sociais, sendo assim, necessário reformular a representação do que é ser professor e assumindo “um novo modelo de formação”, que, neste caso, mobilizou na docente “Porto Seguro” um reelaborar-se para “estabelecer uma comunicação horizontal”.

Assim, revisitamos as concepções de Pimenta e Anastasiou (2011) sobre o assunto, porque essas estudiosas defendem que essa posição de superioridade, de “detentor do conhecimento, da razão e da resposta certa” (SÃO VICENTE), em que ainda encontram-se alguns professores, precisa ser substituída por uma nova proposta de formação, mais humana e dialógica, colocando o aluno como agente de sua aprendizagem, ou seja, como protagonista da ação de conhecer.

Além disso, é válido ressaltar que fomos surpreendidos pela fala de “São Vicente”, uma vez que consideramos tal depoimento, um ato de mostrar suas “cores com verdade” (BOSI, 2003), característica importante para as pesquisas sociais, a exemplo da nossa, cuja abordagem é qualitativa. Nessa perspectiva, analisamos que há indícios de uma consciência de refazer-se, de transformar sua representação, isto é, de identidade profissional como processo, “dando-se”, conforme assevera Ciampa (2004).

Quando “São Vicente” assumiu, imbuída de muita emoção, que “Até o meu sofrimento diminuiu muito, por conta da ansiedade dessa posição que eu achava que o professor tinha que ter [...]”, fez com que entendêssemos que ela passou por um processo identitário de (re)construção coletiva (GUIMARÃES, 2011), o qual a permitiu refazer seus modos de ser docente.

A partir de sua declaração, recorreremos mais uma vez aos estudos da TRS para perceber que essa formação de identidade docente, de transformar uma representação conservadora do que é ser professor, é um processo lento de travessia, que depende, conforme declarou “São Vicente”, do modo como o ser humano encontra-se aberto ou não para experimentar “outros mundos”, às vezes, não muito diferentes do seu.

Como último momento discursivo para a análise da categoria Identidade docente, produzimos a seguinte questão: Você se considera mais enfermeiro(a) ou mais professor(a)? As respostas foram equilibradas e pareceram-nos sinceras.

Para uma melhor discussão, iremos apresentá-las a partir das aproximações de umas com as outras e assim fazer as devidas análises e inferências. Logo abaixo, apresentamos as respostas de “Iracema”, de “Itamaracá” e de “Angra do Reis”.

Mais enfermeira! Deixar de ser Enfermeira, eu não vou deixar de ser Enfermeira nunca! (IRACEMA)

Eu acho que mais enfermeiro. Eu me considero mais enfermeiro. Agora, o ensino me ajuda a ser um bom enfermeiro. (ITAMARACÁ)

Pergunta difícil! Quando você me pergunta de imediato, a minha primeira resposta é Enfermeiro. A **minha identidade primeira** é essa, porque eu fui formado para isso, fui capacitado durante toda a minha formação profissional, foi para isso. [...] Eu me sinto um enfermeiro, que também é docente. (ANGRA DOS REIS)

Entre os entrevistados que se identificaram mais como enfermeiros(as) do que como professores(as), notamos que a concepção de identidade profissional revela-se em cada um(a) deles(as), a partir de perspectivas distintas. Para “Iracema”, enfermeira em atividade e também professora-articuladora, a Enfermagem é a formação com a qual ela mais se identifica e a qual ela diz que nunca vai deixar de ser. A preferência por exercer a Enfermagem é ressaltada na seguinte afirmação: “professor a gente pode até deixar de ser, mas enfermeiro não”.

Diante da declaração, percebemos que o envolvimento maior da depoente é com a profissão em que se formou e a identidade de enfermeira fica bem demarcada quando nos explica sobre seu fazer, contando que:

Porque a gente está próximo do paciente, cuidando de vidas, vendo a melhora dele cada dia. Claro que a gente tem as perdas, [...] mas vendo aquela melhora, aquela recuperação, uma coisa que não deu certo, mas fez outra e deu certo, que senta com a equipe e discute o que é melhor para o paciente. Acho que isso é prazeroso, trabalhar com isso (IRACEMA).

Através desse depoimento, entendemos que a enfermagem é “a identidade de si”, definida por Guimarães (2011), em que “Iracema” se realiza e se auto-

reconhece, porque esse trabalho lhe dá prazer. Assumida sua identificação com a profissão de enfermeira, ficamos nos perguntando por que motivo(s) a depoente também exerce a docência e para não correr o risco de realizarmos julgamentos precipitados e equivocados, decidimos perguntar o que na docência lhe dava prazer e ela assim respondeu:

Rapaz... [pensativa] Eu nem sei [risos]! O que é prazeroso em ser professora? Eu acho assim, na minha opinião, é eu passar um pouco do meu conhecimento para eles, não é? E em cima disso aí, eles tentarem lidar da melhor forma possível, não é? Porque a gente não é perfeito, mas a gente passando um pouquinho para eles e eles tentando buscar em cima disso aí, também eu acho que eles podem fazer também melhor! E é isso que a gente busca todo dia, fazer também o melhor pelo paciente, não é?

Nessa explicação, entendemos que a profissão de professora não poderia ser concebida pela depoente com a que ela se identifica, uma vez que ela não vislumbra o que é prazeroso em ser professora. O que “Iracema” consegue nos apresentar sobre a profissão é o fato dela passar um pouco do seu conhecimento específico para os estudantes de Enfermagem.

Dessa maneira, gostaríamos de dizer que tal concepção mostra-se conservadora quanto ao exercício da docência, podendo ser justificada em razão de “Iracema” atuar como docente em campo de prática através do componente curricular Estágio Supervisionado, como professora-articuladora.

Não queremos com essa inferência desprestigiar o trabalho docente que a depoente realiza, até porque não temos elementos de sua prática para analisar, tampouco foi essa a nossa pretensão. Contudo, entendemos que a não vivência da depoente sobre como se dá o fazer docente, especialmente em sala de aula, em que trabalhamos não só com conteúdos específicos, mas também com as questões didático-pedagógicas de componentes curriculares. Tal fato fez-se presente em vários momentos de nossa entrevista, a exemplo de quando procuramos saber de que maneira ela percebia a profissão de professor na educação superior, a partir da realidade que vivenciava e Iracema assim nos respondeu:

É porque eu acho que isso é mais para quem está em sala de aula. Para mim que estou em campo de prática e lido com poucos alunos em cada momento, eu sei contornar situações que vem para mim, mas em sala de aula, lidando com muitos alunos... é... nem sei, viu! [risos].

Logo, compreendemos que a representação sobre o fazer docente estava dividida em dois momentos: o primeiro trata-se da identificação como docente quando transmitia conhecimentos para estudante-estagiários, demarcando uma visão tradicional sobre a docência (CUNHA, 2009); o segundo, quando não tinha condições de fazer avaliações sobre a docência na educação superior, uma vez que não realizava o trabalho de transmissão do conhecimento dentro do espaço físico da sala de aula.

Concordamos com Tardif (2007) quando afirma que o trabalho docente tem como alicerce os conhecimentos específicos, mas não se sustenta plenamente neles. É preciso que o profissional docente supere a lógica técnico-cognitiva, fazendo emergir outras competências pedagógicas, saberes institucionalizados.

Também urge, alerta-nos Farias et al (2009), que haja no profissional docente o envolvimento com o seu objeto de trabalho, que é a didática, isto é, o exercício prático da docência. Mas, segundo assevera Tardif (2007), esse envolvimento precisa estar acompanhado com o sentimento de bem-estar pessoal, o fazer prazeroso da profissão, porque, sem a dimensão afetiva, o docente não é capaz de afetar-se para, então, afetar os estudantes.

Seguindo as nossas considerações, “Itamaracá”, também enfermeira em exercício, e “Angra dos Reis”, até o momento, atuando como professor, reconhecem-se mais enfermeiros que professores. Com relação a “Itamaracá”, mesmo identificando-se mais com o fazer da Enfermagem, ela reconhece que a docência contribui e muito na sua atuação como enfermeira, apresentando alguns motivos, a saber: auxilia no bom desenvolvimento da prática, uma vez que precisa estar sempre estudando a teoria e também lhe oportuniza o reconhecimento da sua formação em Enfermagem.

Assim, partindo das considerações apresentadas por “Itamaracá” podemos perceber que há um diálogo entre ambas as atividades profissionais, o qual se encontra, respectivamente, materializado na exposição dos motivos acima explicados:

Eu gostei de lidar com isso porque, assim, acaba que a gente tem, além de só ficar na prática, estudar muita teoria para conciliar essa prática com essa teoria, para passar para o aluno. E coisas, talvez, até, que a gente não use tanto no cotidiano, mas que são importantes. Então, eu acabei gostando disso e acabei me vendo dentro da docência.[...] Talvez se eu não fosse professora não seria... talvez eu nem tivesse uma participação e um reconhecimento se eu só fosse enfermeiro (ITAMARACÁ).

Nesta declaração, compreendemos que a depoente tem uma identidade profissional em movimento, haja vista a co-dependência entre o ser enfermeiro, que está na prática e o ser docente, que a articula à teoria. Percebemos, também, que estamos diante de “personagens” imbricados (CIAMPA, 2004), diluídos entre a ação de enfermeiro, a teorização para futuros enfermeiros e o prestígio social que considera ter por vivenciar esses dois “mundos”, o que nos faz pensar em identidades múltiplas e sobrepostas, conforme defende Hall (2003).

Interpretamos, com isso, que há no discurso de “Itamaracá” um reconhecimento sobre o papel do docente na formação profissional dos estudantes, portanto, há uma perspectiva para além do professor com mero transmissor do conhecimento.

Ademais, também entendemos, apesar de nos surpreendermos com a afirmação, que a representação da depoente sobre ser enfermeiro e também ser professor é a de um profissional de Enfermagem, que se sente valorizado, porque também atua como docente, conforme afirmou: “Eu acho que eu ser uma boa enfermeira eu devo muito ao ensino. Com certeza!”

O lugar de onde ela fala revela-nos que há uma identidade de si (GUIMARÃES, 2011), mas não temos condições de dizer que sua representação é compartilhada por “Outros”, até porque dentre os seis entrevistados, apenas ela nos trouxe tais considerações.

Contudo, com base em princípios da TRS, essa concepção não pode ser desconsiderada, uma vez que pode estar sinalizando uma mudança de valorização sobre o trabalho docente, emergindo não do campo da Educação, mas em outras áreas, a exemplo da Enfermagem, em que também se faz presente o trabalho do professor.

Podemos assim considerar, através dos dados produzidos, que “Itamaracá”, como anunciamos na apresentação dos sujeitos da pesquisa, faz uma espécie de

“ciranda” com as duas profissões, trazendo em seu discurso a forte presença da identidade profissional docente, posto que, há no seu dizer um afeto (TARDIF, 2007), um gostar do que faz, um desejo de mudanças das práticas educativas, revelado nas seguintes palavras:

Essa vontade, você gostar do que você faz porque, senão, fica cansativo, você se aborrece, você não melhora suas aulas, você não busca novas motivações ou novos métodos de melhorar o interesse do aluno. É... porque tem muitos professores que, especificamente, vão para uma disciplina que não é muito de seu interesse, então você vê que nem sempre o professor tem o interesse, nem os alunos passam a gostar da disciplina.

Quando a depoente revela sua preocupação em melhorar as próprias aulas, em buscar outros caminhos para realizar o seu fazer docente, despertando com isso o interesse do estudante, compreendemos que existe um reconhecimento em si da docência e da Enfermagem como elementos constituidores e contribuidores para sua formação pessoal e profissional, mantendo assim a “roda do conhecimento” em movimento, sempre viva e dinâmica.

Retomando o depoimento de “Angra dos Reis”, o qual se identificou mais como enfermeiro, sem desconsiderar que: “Eu me sinto um enfermeiro que também é docente.”, gostaríamos de começamos as considerações analisando a fala inicial, em que adjetiva a pergunta como difícil. Ficamos de fato intrigados com o julgamento do depoente e notamos que “São Vicente” também trouxe a mesma colocação: “E... que pergunta difícil!”.

Quando percebemos que ambos destoaram das respostas dos demais colegas, considerando a “pergunta difícil”, passamos a analisar que poderia haver nos depoentes certa consciência sobre a complexidade que gira em torno desse movimento de identificar-se (CIAMPA, 2004).

Em seguida, a justificativa apresentada por “Angra do Reis” sobre a identidade profissional não nos causou espanto, uma vez que revela uma concepção já discutida por nós. Segundo Farias et al (2009) o sujeito se reconhece profissionalmente a parte das experiências, da “bagagem social”, construída pelas trocas, pelas interações desse sujeito com o mundo. Assim, quando o entrevistado diz: “Fui capacitado durante toda a minha formação profissional foi para isso.”, ele

parece dizer-nos que entende que a sua identidade profissional se formou nesse percurso.

Porém, percebemos que a fala de “Angra dos Reis” coincide com o modo que Ciampa (2004) concebe a identidade como “personagens” que assumimos ao longo das experiências, asseverando que cada indivíduo histórico-social assume papéis com os quais se identifica. Esta consciência é apresentada para nós quando ele avalia que ambas as profissões o definem ao afirmar que: “Eu me sinto um enfermeiro que também é docente”. Então, podemos analisar que não é uma ou outra, mas uma e outra, que se mostram fragmentadas e diluídas (HALL, 2003), assim como notamos na “ciranda” de “Itamaracá”.

Com relação aos depoentes que se consideraram mais professoras(es) que enfermeiras(ros), temos as seguintes declarações:

Hoje, eu me sinto realmente uma docente! Atualmente mais professor! Hoje **eu sinto falta dessa questão**, ultimamente estou afastada, porque não consigo conciliar a jornada de trabalho das duas (PORTO SEGURO).

Hoje eu só sou professora, **mas sinto saudade de ser só Enfermeira ou de ser os dois** (IPANEMA). [grifos nossos]

Observamos que “Porto Seguro” e “Iracema” relacionaram essa identidade de professora pelo fato de estarem atuando exclusivamente como docentes, porém, as duas admitiram sentir falta de serem enfermeiras também. Novamente, percebemos que os repertórios das experiências profissionais, que Farias et al (2009) teoriza, não podem ser apagados. Dito de outra maneira, entendemos que as depoentes não teriam como desconsiderar que a sua identidade profissional está marcada pela formação em Enfermagem e pelos movimentos que foram produzidos durante o processo em que exerceram a profissão.

Mas gostaríamos de tencionar aqui a discussão sobre a identidade profissional docente, buscando entender melhor as razões que “Porto Seguro” e Ipanema apresentam como justificativas para reconhecerem-se mais como professoras. Ambas as depoentes revelaram-nos que chegou o momento, durante a trajetória profissional, em que tiveram de escolher entre uma das duas profissões e escolheram a docência, apresentando os seguintes motivos:



Então por questões salariais, por questões de disponibilidade de final de semana e noite, me afastou, mas assim eu gosto de ser enfermeira! (IPANEMA).

Eu acho que a gente tem que ter encantamento pelo que faz, o olhinho tem que brilhar![...] Eu tenho que encantar meu aluno! Eu tenho que deixar meu aluno feliz. Não é enganar, é encantar! Eu trago a realidade para ele: “Olhe, meu filho, o cenário é esse! Mas o que é que a gente pode fazer de diferente nesse cenário? (PORTO SEGURO).

Diante dos motivos apresentados, notamos que o que mobilizou “Ipanema” e “Porto Seguro” a escolher a docência, e assim identificarem-se como professoras, foram perspectivas diferentes. “Porto Seguro” apresentou-nos em sua fala o discurso que se aproxima de um pensamento de Tardif (2007), pois mostrou que a sua identidade profissional está justificada pelo desejo que a move a querer-ser e a (re)conhecer-se nesta profissão, envolvendo-se no jogo de encantamento entre docentes e discentes.

Por razões pessoais, que não nos cabe questionar, até porque não temos condições de avaliar o contexto profissional do enfermeiro, “Ipanema”, por outro lado, afirmou que a docência era um caminho profissional mais promissor, especialmente, no fator tempo, podendo conciliar vida profissional com pessoal.

Através dessa justificativa, inquieta-nos saber se o caminho que “Ipanema” resolveu trilhar pode ser tomado como uma identidade profissional. Assim, não seria possível pensarmos, a partir dos dados, que ela estaria na docência, suprimindo necessidades e interesses particulares, mas que sua identidade profissional tende a ser mais de enfermeira do que de professora, já que reconhece que gosta de ser enfermeira, mesmo com todas as dificuldades apresentadas? Tratando a questão com cuidado, reproduziremos a sequência do depoimento de “Ipanema” que pode nos ajudar nessa problematização:

A disciplina que eu ensino me dá oportunidade de tanto estar em sala de aula como ainda estar em campo com os alunos e isso aí não me afasta tanto. Isso é bom para eu manter o elo entre o que tem na teoria e o está sendo feito em prática! Se realmente está adequado, se realmente é feito na prática! E isso é bom! Não me afastar totalmente da Enfermagem!

Com base nessa declaração, podemos inferir que “Ipanema” parece ter mais uma identidade profissional de enfermeira, a qual se realiza na atuação docente. Porém, quando a depoente afirma “Hoje eu **só** sou professora”, percebemos que há uma lacuna em sua identidade profissional, partindo do pressuposto de que a palavra “só” possibilita deduzir que ela queria ser mais de “só professora”. Até porque ela declara que sente falta de ser também enfermeira.

Concordando com a perspectiva da depoente “Ipanema”, quanto a sentir falta de ser também enfermeira, Porto Seguro revela:

Eu sempre dizia: Não, eu não vou ser professora não. Vou ser enfermeira mesmo. E na verdade, hoje eu sinto falta dessa questão, ultimamente estou afastada, porque não consigo conciliar a jornada de trabalho das duas, mas eu sempre digo: Eu me realizo no aluno quando eu vou para prática. Adoro! Eu gosto!!! (risos) Aí eu volto, eu visito os campos, eu me reencontro mesmo. E ajudando o aluno eu também me percebo ali, eu volto para assistência (PORTO SEGURO).

Portanto, mesmo os sujeitos “Ipanema” e “Porto Seguro” reconhecerem-se mais docentes do que enfermeiras, consideramos que as duas profissões encontram-se diluídas, num movimento constante dos sujeitos da pesquisa entre ora poder ser teoria (professar a Enfermagem) e ora ser prática (acompanhar e orientar práticas de futuros enfermeiros).

Logo abaixo, segue a resposta de nossa última depoente, reservada para o final, pelo fato dela trazer elementos diferentes dos apresentados até aqui. A resposta foi elaborada da seguinte maneira:

E... que pergunta difícil! O que é que eu me considero mais? Professora! É porque hoje eu... se pesassem a balança para eu escolher, eu acho que eu ia escolher ser professora, então eu só posso escolher aquilo que **eu me identifico**, não é? (SÃO VICENTE). [grifos nossos]

Consideramos que “São Vicente” justifica a sua identidade profissional de uma maneira bastante segura. Mesmo caracterizando a pergunta como difícil de ser respondida, entendemos que ela faz sua exposição sobre a questão e na sequência traz a explicação de sua escolha:

Consigno executar com mais qualidade hoje a minha atividade de professora, do que de enfermeira. [...] As relações que eu construí e a inquietação que ser professor exige e que ser enfermeiro não exige... de estar lendo, se atualizando, sendo questionado, posto a prova e, às vezes, ser enfermeiro é algo muito linear (SÃO VICENTE).

Além de nos explicar que a sua identidade profissional é docente, porque o seu fazer é concretizado com maior qualidade, qualidade esta apontando pelos teóricos da Educação como fator fundamental na (re)construção e na produção do conhecimento humano; também justifica que essa identidade está eivada de inquietação, de prática do estudo e do questionar-se, características presentes nos argumentos de Pimenta e Anastasiou (2011), de Cunha (2009) e de Tardif (2007), ao considerarem que o fazer docente é, sem dúvida, uma atividade complexa.

Pelo que pudemos perceber, a última questão aqui discutida deixou os entrevistados divididos e, de certa forma, inseguros em definir, precisamente, qual a identidade profissional. Com exceção de “Iracema”, que transpareceu mais firmeza em identificar-se como enfermeira, os demais sujeitos da pesquisa demonstraram desconfortos e ressalvas que, conforme entendemos, poderia ser analisado como algo que nunca tinham refletido ou se perguntado antes.

Essa insegurança em identificar-se pode ser associada à defesa de Hall (2003) de que temos identidades fragmentadas, mutáveis, híbridas em uma totalidade de nós que nos forma e (trans)forma, a partir das práticas sociais. Portanto não é possível pensar em um sujeito fixo, em uma identidade profissional, mas em identidades que os constituem enfermeiros e professores.

Quando os sujeitos da pesquisa revelaram que o ingressar na docência não foi um desejo individual, mas uma indução coletiva; que os mundos do Eu (docente) e dos Outros (estudantes), antes distantes, podem se interpenetrar; e que a sua identidade profissional está diluída nos saberes da Enfermagem e nas práticas de ser professor, é possível inferirmos que há um “metamorfosar-se”, que é inerente à condição humana (CIAMPA, 2004).

## **5 ATRACANDO AO CAIS: ÂNCORA, CORDAS E NÓS**

*Andei por andar, andei  
E todo caminho deu no mar  
Andei pelo mar, andei*

*Nas águas de Dona Janaína  
A onda do mar leva  
A onda do mar traz[...]*<sup>17</sup>

A elaboração dessa dissertação foi constituindo-se a partir de um desejo de conhecer os sentidos que os enfermeiros-professores elaboram sobre a docência na educação superior, assim resolvemos “navegar” por entre “Mares de Docência Superior de Iniciativa Particular”. Como forma de nortear uma escrita emergente, (re)construindo uma estética discursiva diferente da adotada pela ciência moderna, escolhemos as “águas de Dona Janaina” para, simbolicamente, representar os caminhos percorridos nesse processo investigativo.

Entendemos que o lirismo por nós adotado possibilitaria contornos que buscassem superar os caminhos cartesianos utilizados para produção da ciência, apresentando imagens cotidianas e metáforas que de algum modo nos impulsionaram a seguir “navegando”, dando, por meio da melodia, cores e formas à nossa pesquisa, mas sem perder de visto o rigor científico.

Como forma de demarcar tal rigor, retroalimentamo-nos dos seguintes pressupostos epistemológico-metodológicos, a saber: da Pesquisa Social em Educação (CHIZZOTTI, 2005; GHEDIN e FRANCO, 2011), em especial, da Sociologia Compreensiva (WEBER, 2004), com ênfase à perspectiva fenomenológica (MINAYO, 2007); do Paradigma Emergente, rompendo com a cientificidade herdada das ciências, ditas “duras” (SOUZA SANTOS, 1995); de princípios da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2002), reconhecendo que pessoas do senso comum descolam-se do lugar de meros objetos da pesquisa para tornarem-se também sujeitos, que produzem saberes válidos, como forma de teorização do real vivido; e da construção de categorias, a partir das lentes da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2000).

Assim, concordamos que a construção discursiva que buscamos produzir nesse trabalho revelou-se possível, porque guiamo-nos pela dialética presente nas concepções teórico-metodológicas, anteriormente explicitadas; assim como pela expertise do orientador, planejando, nortear e redirecionando o nosso “navegar”;

---

<sup>17</sup> DORIVAL CAYMI, **Quem vem pra beira do mar**, 1959. o estilo é música popular brasileira. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br>. Acesso em 06 de jul. de 2014.

pela colaboração dos sujeitos investigados e pelas inúmeras vozes do senso comum, que nos possibilitaram lançar a nossa “jangada ao mar”.

Dessa maneira, foi possível ao aventurarmo-nos em “mares de docência”: (i) “fazer mergulhos” para aprofundar os conhecimentos; (ii) “emergir” para seguirmos “navegando”; (iii) fazer desembarques em “terras humanas”, os quais possibilitaram (des)encontros, e representativos encantos com as histórias de vida dos enfermeiros-professores, registradas nas firmes “pegadas na areia”; (iv) conhecer “ilhas” e “paisagens”, com vistas a alcançarmos os objetivos pretendidos em nossa pesquisa científica; e, (v) “ancorar em terra firme” para contar sobre as experiências adquiridas nessa viagem investigativa.

É válido ressaltar que buscamos assumir, conforme assevera Bosi (2003), uma maturidade afetiva, diante dos depoentes para não incorrer no risco de ficarmos prisioneiros de nossas representações e borrar os resultados desse trabalho. Segundo esta estudiosa, nós, na condição de pesquisadores sociais, temos o desafio de transpor o obstáculo dos estereótipos socialmente construídos, os quais embotam e dificultam o curso da pesquisa.

Na verdade, desde o início de nossa investigação, anunciamos que não pretendíamos realizar o nosso navegar em busca de verdades e certezas, muito menos, tínhamos a pretensão de apontar os problemas que por ventura encontrássemos na realidade investigada. O que buscamos anunciar é que estávamos inquietos para conhecer “novos horizontes”, para fazer descobertas sobre a docência na educação superior de iniciativa privada, para aprender com os Outros, para “educar o olhar” (GHEDIN e FRANCO, 2011).

Logo, percebemos que durante as transcrições esse comportamento foi intensificado, fazendo com que olhos e ouvidos ficassem em alerta, para que fosse possível capturarmos nos gestos, nos silêncios, nas ressalvas, o “selo de autenticidade” dos discursos produzidos pelos sujeitos da pesquisa (BOSI, 2003). Assim, deslocamo-nos de meros receptores de informações e passamos a caminhar juntos, a “mergulhar” nas histórias de vida dos depoentes, as quais, de algum modo, poderão representar histórias de leitores, que venham a se interessar por nossa pesquisa científica.

Após esta justificativa, seguimos a apresentação dos resultados da pesquisa. Com relação ao primeiro objetivo – Identificar as razões que levaram os sujeitos da pesquisa ao exercício da docência – percebemos que esses não elencaram razões

nos depoimentos, mas sim o motivo, declarando que o interesse pela atividade do magistério superior foi despertado pelo alter-reconhecimento (CIAMPA, 2004) dos colegas de profissão, que julgaram a partir de certos comportamentos, que esses enfermeiros-professores “levavam jeito para ensinar”.

Essa representação social do “levar jeito” para ser professor está assentada numa visão paradigmática moderna, cujo discurso sustenta-se numa lógica de que quem sabe fazer, sabe também ensinar (BERHENS, 2003). Essa representatividade foi destacada pelos depoentes quando explicaram que a concepção dos colegas apoiava-se nas seguintes justificativas: certo domínio quanto aos saberes específicos da profissão; habilidades práticas do cuidar; e fluência comunicativa durante as atividades de educação em saúde.

A princípio, notamos que os entrevistados não pareciam ter um desejo deliberado para exercer a docência, e nem conheciam sobre o fazer docente a não ser pelos modelos que já tiveram contato enquanto discentes. Assim, notamos que as declarações dos entrevistados confirmam o discurso de Pimenta e Anastasiou (2011) de que muitos profissionais dormem bacharéis e acordam professores e assumem um fazer docente sem formação didático-pedagógica, e, em alguns casos, como uma espécie de “bico”.

No entanto, inferimos que quando eles aceitam atuar como docentes na educação superior, partindo dos valores socialmente construídos, é porque parecem dialogar com a perspectiva tradicional, entendendo que tais características mostraram-se suficientes para o ingressar na profissão de professor. Conforme estudamos nos princípios da TRS, usando como referências as concepções de Moscovici (2003), de Jodelet (2005) e de Arruda (2011), foi possível perceber nos depoimentos de nossos sujeitos da pesquisa que as suas práticas sociais estão impregnadas de crenças, valores, representações, as quais os movem e os situam como seres sócio-históricos.

Sobre o segundo objetivo – Identificar fatores que os enfermeiros-professores consideram contribuir para sua formação docente – notamos que os sujeitos pesquisados consideraram dois fatores: 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. Pelo exposto, notamos que os(as) entrevistados(as) estavam defendendo uma vivência com as atividades de Enfermagem e não uma experiência profissional docente.

Por outro lado, no decurso das entrevistas, não deixaram de considerar que mudaram suas práticas educativas ao longo dos semestres. Então, o fator da experiência docente também corroborava para a reelaboração de suas práticas educativas. A principal mudança apontada foi por conta do novo perfil de estudante-trabalhador que ingressos na Instituição investigada.

Assim, afirmaram que o movimento de democratizar a educação superior colocou-lhes um desafio de reinventar-se profissionalmente, posto que, os sujeitos que passaram a adentrar nesses espaços em busca de formação superior apresentam dificuldades quanto às habilidades de leitura, interpretação e produção de textos, as quais desafiam os docentes a revisitar suas práticas (CUNHA, 2009).

Outro fator de mudança que destacaram é fruto de um 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). Diante dessa questão, os depoentes, a exemplo de “Porto Seguro”, “Itamaracá” e “Ipanema”, concordaram que o fato de contarem com a parceria de outros enfermeiros(as)-professores(as) mais experientes ao dividirem o mesmo componente curricular os auxiliou significativamente na tomada de decisões metodológicas e na compreensão de questões pedagógicas.

Portanto, a postura de parceria dos colegas mais experimentados quanto à dinâmica docente revelou-se como um sentimento de solidariedade, e 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.

Com relação ao terceiro objetivo – Perceber como os enfermeiros(as)-professores(as) significam a formação continuada para o exercício da docência – compreendemos que o fato dos sujeitos pesquisados terem afirmado que não recebem uma formação permanente para o exercício da docência não os tornam

leigos quanto à importância dessas práticas formativas para o desenvolvimento de ações didático-pedagógicas, principalmente, quanto às questões metodológico-avaliativas.

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 de mobilização pedagógica a suposta ideia de formação docente contínua.

Vale destacar que os depoentes mostram-se abertos e desejosos por 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 pedagógico no fazer docente superior. Portanto, eles reforçam a necessidade de se implementar uma proposta político-pedagógica de formação continuada e específica para o exercício da docência na educação superior.

Diante do que fora considerado acima, pudemos perceber perspectivas presentes nos debates sobre a formação docente, as quais encontram ressonância nos estudos de Tardif (2007) e de Almeida (2012), são elas: i) a formação inicial e contínua precisa ser oferecida pela instituição de ensino, uma vez que é responsabilidade dela amparar, apoiar e garantir ao seu corpo docente um processo formativo que redimensione suas práticas; (ii) as propostas formativas devem se constituir a partir da escuta dos docentes sobre as necessidades e as fragilidades sobre o desenvolvimento do fazer docente; (iii) o levantamento deve levar em consideração não só o discurso do corpo docente e também do corpo discente da instituição e; (iv) o professor precisa se colocar desejoso por reelaborar o olhar sobre si, num movimento de reflexão sobre a própria prática e sobre o trabalho da docência e sobre os modos de produção neste fazer-se docente.

A respeito do quarto objetivo de nossa pesquisa – Analisar os saberes da docência presentes nos discursos e suas consequências para a prática pedagógica de professores do Curso de Enfermagem – entendemos que os sujeitos investigados reconhecem que ser docente é “um conjunto de tudo”, como afirmou “Ipanema”, exigindo do profissional docente inúmeros saberes, apontados nos estudos de Tardif (2007) e de Almeida (2012) como um “saber plural” ou uma “heterogeneidade de saberes”.



Dessa maneira, em nossas entrevistas, foram apresentados muitos elementos direcionados aos saberes disciplinares, específicos e experienciais, os quais nos permitiram analisar que as práticas pedagógicas desses(as) enfermeiros(as)-professores(as) podem estar sendo desenvolvidas a partir de conhecimentos sobre o(s) componente(s) que estão trabalhando, sobre a própria profissão e sobre a (re)elaboração dos modos de produzi-la, emergindo da práxis pedagógica.

Então, os depoimentos apontaram que os sujeitos demonstram-se preocupados em relacionar, durante suas atividades docentes, a teoria com a prática, a reelaborar seus planejamentos, seja revisitando os planos de ensino, seja repensando sobre suas propostas avaliativas, para produzir conhecimentos junto com os estudantes. Dito isso, percebemos que se valem tanto das experiências enquanto enfermeiros(as), como também das vivências docentes para conduzir suas ações educativas.

Cabe reiterar que, de algum modo, a representação social de que o saber-ser e o saber-fazer docente é algo simples e fácil, pois trata-se de um saber inato, uma vocação ou um dom, ainda encontra ressonância nesta pesquisa. Assim, apontam que nas práticas sociais as crenças, os costumes e os valores produzidos pelo senso comum buscam resistir às mudanças, o que não quer dizer que não se transformam a partir do (trans)formar-se humano (JODELET, 2002).

Na verdade, notamos que, proporcionalmente, essa representação encontra-se em travessia, uma vez que a maioria dos depoentes considerou que é preciso buscar sempre rever as práticas, aprender, compartilhar, respeitar as diferenças que se revelam no contato professor-professor, professor-aluno, professor-instituição.

Sobre a atitude do respeito, compreendemos, a partir dos dados produzidos em nossa pesquisa, que os enfermeiros-professores, especialmente “Porto Seguro”, “Angra dos Reis” e “São Vicente”, trazem em seu discurso uma mudança de postura no seu fazer, valorizando a dimensão afetiva. Para esses sujeitos, é indispensável na relação professor-estudante o respeito às singularidades do ser humano, a começar pela disposição, e porque não dizer, pelo esforço de conhecer quem é o seu estudante e quais suas necessidades, limitações e expectativas.

Mas é importante destacar que esse pensamento não era hegemônico. Foi durante o fazer docente desses enfermeiros-professores que houve alterações de comportamentos, disparadas pelos saberes adquiridos na experiência. Assim, ao longo de seu fazer docente foi acontecendo a transformação da representação do

ser professor, em que eles passaram a estabelecer um olhar atento e uma escuta sensível, a entender “outros mundos”, valorizando-os, principalmente nas vozes de “São Vicente” e “Porto Seguro”..

Os dizeres corajosos dos sujeitos investigados revelaram uma desconstrução de uma imagem do professor como detentor de conhecimento, para a do docente como um ser social inacabado, porque aprende com seus pares e com seus alunos (RIBEIRO, 2005; CUNHA, 2009; TARDIF, 2007).

Além disso, entendemos que os depoentes mostraram-se poucos familiarizados com as outras “paisagens”, ou seja, com os saberes pedagógicos, curriculares e de formação profissional. O fato de não familiaridade com tais saberes deve ser repensado, uma vez que são conhecimentos que devem comportar a identidade profissional docente. Porém, corroboramos com Pimenta (2005) que cabe às IES a tarefa de disseminar saberes docentes, garantindo-lhes a aproximação e apropriação devida de conhecimentos dessa natureza para as atividades voltadas aos processos de ensinagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011).

Assim, entendemos que as IES da iniciativa privada devem promover a formação continuada, para que nesses espaços os docentes tenham acesso aos saberes da docência, e possam assim tomar consciência sobre sua identidade profissional e sobre as questões pedagógicas que são defendidas pela instituição em que trabalham. Negar a apropriação de tais saberes é negar o direito de os professores conhecerem como é organizada a política educacional e pedagógica da IES e, então, poderem promover mudanças na educação no âmbito individual e coletivo.

No caso do último objetivo – Identificar a concepção de docência do ensino superior a partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa sobre as práticas pedagógicas, desenvolvidas em sala de aula – consideramos que para eles a docência na educação superior tem se constituído num movimento dialético, polifônico e multifacetado, em que se apresentam informações e significações sobre si e sobre os contextos sócio-históricos que oportunizam a sua formação humana: profissional e pessoal (HALL, 2003).

Dessa maneira, as práticas educativas valorizam a ação de ensinagem, considerando a ideia de aprender e ensinar como construção social, de identidade como “metamorfosar-se”, de sujeitos docentes e discentes como autores e atores de seus modos de saber-ser, saber-fazer e fazer-se.

Outra questão que percebemos foi que dos seis depoentes, apenas “Ipanema” revelou que para ser um bom professor é necessário ser um bom pesquisador. O papel de pesquisador, defendido pela depoente, está amparado no sentido de pesquisa científica e não sobre o exercício de pesquisar-se, definido por Tardif (2007) como epistemologia da prática.

Nessa concepção, notamos a presença do paradigma tradicional (SOUZA SANTOS, 2003), supervalorizando a formação do professor para as questões que envolvem a pesquisa científica, em detrimento de uma formação que pensa-se voltada para as práticas de ensinagem.

Por outro lado, observamos que tal representação parece estar se transformando em razão de determinados contextos, como é o caso dos espaços de formação superior, administrados pela iniciativa privada, em que o exercício docente assenta-se em sua maioria numa formação de futuros profissionais para atuar o mundo do trabalho e não, necessariamente, de futuros pesquisadores (DIAS SOBRINHO, 2006).

Diante dos sentidos elaborados pelos sujeitos da pesquisa sobre a docência na educação superior, concordamos 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), o que nos permite estar sempre “fazendo-se” (CIAMPA, 2004).

Além disso, através de princípios da TRS, compreendemos que as representações dos sujeitos da pesquisa sobre a docência na educação superior estão ao sopro dos “ventos sociais”, aproximando-se do que defende o paradigma emergente e apontando outros “rumos à vista” para o exercício da docência de modo plural, não só na educação superior.

Enquanto recomendação ou como uma questão para refletirmos, consideramos válida a implementação do Componente Curricular Capacitação Pedagógica nas matrizes dos cursos de bacharelado, mesmo que com carga horária mínima ou em disciplinas optativas. Justificamos o posicionamento favorável, pelo fato de acreditarmos que as discussões, que este componente possa suscitar, especialmente, quanto às questões didático-pedagógicas, possam ajudar a promover novos debates sobre o fazer docente entre os futuros bacharéis, que, por

algum motivo, podem ser direcionados ou direcionarem-se à docência em universidades e/ou faculdades.

Portanto, quando nos lançamos a investigar o campo da Educação Superior no setor privado, asseveramos que ele se constitui num espaço privilegiado para a prática do “olhar pensante”, uma vez que nele parecem existir relações dialéticas ora docentes, ora discentes, ora entre ambos. São esses autores e atores que fazem circular imagens, valores, saberes, considerando a ideia de aprender e ensinar como construção social, de identidade como “metamorfosear-se”, de sujeitos docentes e discentes como protagonistas de seus modos de saber-ser, saber-fazer e fazer-se.

É importante asseverar que em nossa pesquisa fomos presenteados com ricos, frutíferos e saborosos “pescados”, aqui representados pelo compartilhar de saberes, pelos momentos de encontros e desencontros, de escutas, de descobertas, de surpresas, de impressões, de olhares, de emoções e, acima de tudo, pelas aprendizagens, durante as “(an)danças no mar” e à “beira-mar”, as quais deixaram, a quem interessar possa, históricas “pegadas na areia”.

## **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.

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.

\_\_\_\_\_. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de pesquisa**, n. 117, p. 127-147, novembro/ 2002.

\_\_\_\_\_. Viver é muito perigoso: a pesquisa em representações sociais no meio do Rodamoinho. In: COUTINHO, M. da P. L. et al. (Orgs.). **Representações Sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. Experiência e Representações Sociais. In: MENIN, M. S. de S.; SHIMIZU, A. M. (Orgs.) **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 131-156.

\_\_\_\_\_. 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, 2000.

BEHRENS, M. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champgnat, 2003.

BENEDITO, V. et al. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOSI, E. Sugestões para um jovem pesquisador. In: \_\_\_\_\_. **O Tempo Vivo da Memória**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nº 248, dez.1996.p. 27.883-27.841.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.096**, de 18 de julho de 2005. Programa de Universidade para Todos (ProUni). Brasília/DF, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jan. 2005.

CANDAU, V. M. F. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983.

CATANI, A. M. et. Al. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? Curitiba. **Educar em Revista**. n. 28, jul./dez.2006.

CHAUI, M. A universidade operacional. **Avaliação**, Campinas, v. 4, n. 3, p. 3-8, 1999.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: Silvia T. M. Lane & Wanderley Codo.(Orgs). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, p. 58- 75

COSTA, M. V. Novos olhares na pesquisa em educação. In:\_\_\_\_\_ (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.13-22.

COUTINHO, C. N. O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. 1ªreimp. São Paulo: Fiocruz/EPSJV, 2007.

CRUZ, A. R. S. da; RIBEIRO, M. L. Flores do Sertão: perfilando professoras formadas pela Escola normal de Feira de Santana de 1930 a 1949. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.36, p. 182-199, dez.2009.

CUNHA, M. I. Globalização, educação e formação docente. **Educação e Linguagem**, São Paulo, n. 9, p. 99-116, jan./jun. 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas-SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico)

\_\_\_\_\_; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS editora, 2009.

\_\_\_\_\_. 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.

DIAS SOBRINHO. J. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. IN: SERBINO, R.V. et al.(orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. CUNHA, SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS editora, 2009.

ENRICONE, D. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, M. I. da (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas-SP: Papyrus, 2007. P. 145-160. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico)

FARIAS, I. M. S. et al. Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. In: **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Líber livro, 2008.

\_\_\_\_\_. THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. **A cultura docente face à formação para a pesquisa: a gestão dos saberes na docência universitária**. VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano La Universidad como Objeto de Investigación, 2009, Córdoba. La Universidad como Objeto de Investigación. Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2009. v. 1. p. 1-10.

FÁVERO, M. L. A. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, Editora UFPR, 2006.

FRANCO, A. de P. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços em contradições. **Jornal de políticas educacionais**. nº 4 | julho–dezembro de 2008. p. 53–63.

FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações nos processos de ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, S.G. e ALMEIDA, M. I. de (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer & G. Gaskell, G. (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** (pp. 64-89). (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes, (Original publicado em 2000).

GAUTIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GUIMARÃES, V. S. A docência universitária e a constituição da identidade profissional do professor. In: RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. de S.; CRUZ, A. R. S. (Orgs.) **Docência no ensino superior: desafios da prática educativa**. Salvador: EDUFBA, 2011.

ISAIA, S.M.A.; BOLZAN, D.P.V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende. **Revista Educação**, Santa Maria (RS), v.29, n.02, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/revce/2004/02/a9.htm>>. Acesso em: 03 de set. 2012.

JODELET, D. F. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In: \_\_\_\_\_, (Org.). **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002, p.17-44.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LEITE, C., LEMOS, M., FARINHA, J. **Preparação e avaliação pedagógica dos docentes**. Doc. policopiado, UP, 2004.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

\_\_\_\_\_, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor outro sobre a questão de qualidade na pesquisa qualitativa**: Educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MADEIRA, M. Z. de A. **A prática pedagógica das professoras do Curso de Enfermagem: revisitando a construção dos saberes docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) UFPI, 159 p. Teresina – PI, 2006.

MANCIBO, D. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação Superior no Brasil – 10 Anos Pós – LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 55-70.

\_\_\_\_\_. & SILVA JÚNIOR, J. R. **Reforma Universitária no contexto de um governo popular democrático**: primeiras aproximações. Disponível: [http://www.adufpa.org.br/reform\\_univ/artigos.html](http://www.adufpa.org.br/reform_univ/artigos.html) Acesso 10/01/2014.

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

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, nº14.

MICHELOTTO, R. M.; COELHO, R. H.; ZAINKO, M. A. S. Política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006. Editora UFPR.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 2007.



\_\_\_\_\_, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

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

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995.

NUNES, Z. B. **Ensino superior: percepção do docente de enfermagem quanto à formação pedagógica**. Dissertação de Mestrado USP, 122f. São Paulo, 2011.

PAULA, M. F. de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP. v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. IN: \_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_.; 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.

PINTO, Á. V. **A questão da Universidade**. São Paulo: Cortez Ed., 1986.

RIBEIRO, M. L. Análise das representações sociais de afeto na relação educativa. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 20, 1º semestre de 2005, p.31-54.

\_\_\_\_\_.; CUNHA, M. I. da. Trajetórias da docência universitária em programa de pós-graduação em saúde coletiva. **Interface Comunicação Saúde Educação** v.14, n.32, p.55-68, jan./mar. 2010.

RISTOFF, D. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós – LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de; MOROSINI, M. (Org.). **Educação Superior no Brasil – 10 Anos Pós – LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 39-50.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro. EDUERJ, 1998.

\_\_\_\_\_. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec: FAPESP, 2000.

SAVIANI, D. **Para uma história da educação latino-americana**. Campinas: Autores Associados, 1996.

SANTIAGO, N. B. **Enfermeira-professora: um estudo sobre a formação docente no ensino superior.** Dissertação de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 158 f. Belo Horizonte, 2003.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Introdução a uma ciência pós-moderna.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SCHREEN, R. S. **A Formação Pedagógica na Atuação do Docente de Enfermagem.** Dissertação de Mestrado Universidade Nove de Julho - UNINOVE. São Paulo, 2011.

SELBACH, P. T. da S. **Desafios da prática pedagógica universitária face a reestruturação curricular:** um estudo com professores do Curso de Enfermagem. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Pelotas. 112 f. São Luis/MA, 2007.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, L. C. F.; NEVES, L. M. W. (Org.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo.** 1ª reimp. São Paulo: Fiocruz/EPSJV, 2007.

SGUISSARDI, V. (org.) **Educação superior: velhos e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2000.

SILVEIRA, T. de F. **Significado e conflitos da docência no ensino superior em enfermagem.** Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 97 f. Campinas, 2004.

SZYMANSKI, H. A (Org); Almeida, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** 4ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

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

\_\_\_\_\_. **O saber social da prática docente** (monografia). Fortaleza (CE): Faculdade de Educação/Universidade Federal do Ceará, 1993.

WEBER, M. **Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva.** Vol1, Brasília: Editora da UnB, 2004.

WORLD BANK. **Brasil: Higher Education Sector Study.** Report nº 19392- BR. Human Development. Latin America and Caribbean Regio. Washington: Worlbank, 30 de jun. 2000.

## **APÊNDICE 1**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Entrevista realizada no dia \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014, numa Faculdade Particular de Feira de Santana, com vistas à coleta e produção de dados da

pesquisa Marta de Souza França, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEFS, intitulada de **Docência no ensino superior: olhares de professores de enfermagem de uma faculdade particular de Feira de Santana**, cujo objetivo é conhecer os sentidos que os enfermeiros-professores de uma Faculdade Particular atribuem à docência no ensino superior e de que maneira esses sentidos mobilizam suas práticas pedagógicas.

1. Conte-nos um pouco sobre como foi a trajetória percorrida para se tornar professor da educação superior na iniciativa privada.
2. Quem e/ou o que te direcionou para exercer o magistério?
3. Qual era a sua impressão do que era ser professor de faculdade antes de exercer a docência na educação superior?
4. E como foi o primeiro contato com esta realidade?
5. Você considera que sua formação em Enfermagem contribuiu para atuar como docente? De que maneira?
6. Existe algum fator que você entende como importante para sua formação docente? Poderia citar alguns deles?
7. Durante o período de exercício de sua docência você considera que houve alguma(s) mudança(s) no seu modo de ser docente, Como você avalia tal mudança? Conta um pouco como foi.
8. Já sentiu falta de uma discussão sobre o que é ser professor(a) no ensino superior? Passou por alguma situação em que você hoje avalia que se tivesse discutido antes, com seus colegas, por exemplo, você agiria diferente? Poderia relatar como foi esse momento?
9. Acredita que para ser docente na educação superior é necessário possuir alguma formação além da Graduação em Enfermagem? Você recebe(u) ou participa(ou) de alguma formação assim que entrou aqui nessa instituição ou posteriormente? (Caso diga sim) O que você achou desse momento?
10. Você acredita que para ser docente na educação superior existem características que são próprias dessa profissão? (Caso a resposta seja positiva) Pode relatar alguma prática em sala de aula que exigiu de você alguma dessas características?
11. Em suas aulas, que tipo de metodologia tem sido utilizada com mais frequência?
12. Como você seleciona essa metodologia?
13. De que maneira você entende que o estudante está aprendendo? Houve algum momento em que você percebeu que sua forma de ensinar não estava sendo satisfatória? E ao notar isso, como você agiu?

14. Tem alguma postura adota por professor que você desaprova? Qual e por quê? E do aluno? Você acredita que este comportamento está relacionado a quê?
15. Existe algum autor da Pedagogia ou da Educação que você utiliza para embasar seu trabalho de professor?
16. O que você pensa sobre a educação superior e sobre o papel de professor nessa educação?
17. A partir de sua realidade, como você percebe a profissão de professor na educação superior particular?
18. Você se considera mais enfermeiro ou mais professor de Enfermagem? Fale um pouco dessa questão de como você se identifica hoje.

## **APÊNDICE 2**

### **CONSENTIMENTO INFORMADO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEFS  
MESTRADO**

*Consentimento Informado:*

*Eu, \_\_\_\_\_ abaixo assinado, entendi o trabalho de pesquisa **Navegando em mares de Docência Superior: representações de enfermeiros-professores de uma Faculdade Particular de Feira de Santana – Ba.** Estou ciente de que as informações que darei através das entrevista(s) serão utilizadas para o fim de ampliar as discussões sobre o exercício da docência na educação superior particular. Sei, também, que os resultados desta pesquisa servirão para profissionais da Educação e da Enfermagem compreenderem melhor como os professores bacharéis em Enfermagem representam a docência no cenário em questão. Os dados obtidos serão confidenciais e de responsabilidade dos profissionais que trabalharão na pesquisa. Quando os resultados forem publicados os participantes não serão identificados. Caso não seja a vontade do(a) voluntário(a) ou seu responsável em participar do estudo, terá liberdade de recusar ou abandonar a participação, sem qualquer prejuízo para a mesmo(a).*

*Feira de Santana, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_*

---

*Assinatura da voluntária*

**Pesquisadora responsável:  
MARTA DE SOUZA FRANÇA**