



X COLÓQUIO INTERNACIONAL

"Educação e Contemporaneidade"
22 a 24 de Setembro de 2016
São Cristóvão/SE - Brasil



ISSN: 1982-3657

O OBJETIVO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES-ENFERMEIROS

ELANE DA SILVA BARBOSA

MARIA NAHIR BATISTA FERREIRA TORRES

EIXO: 6. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Resumo: O professor é o mediador do processo ensino e aprendizagem, logo é importante compreender suas percepções, pois nortearão sua prática pedagógica. Este estudo visa refletir sobre as concepções dos professores-enfermeiros acerca do objetivo do Ensino Superior. Trata-se de pesquisa qualitativa, exploratória, que conta com a participação de quatro sujeitos, por meio de entrevista semiestruturada. Há uma multiplicidade de compreensões sobre a finalidade da educação superior, desde preparar para o exercício profissional; formar um sujeito reflexivo até a formação humanística. Conclui-se a necessidade de que sejam forjados espaços para que os docentes-enfermeiros reflitam acerca dessas questões e, assim, articulem mais o pensar ao fazer. Palavras-chave: Concepções. Ensino Superior. Professores-enfermeiros. Abstract: The teacher is the mediator of the teaching and learning process, so it is important to understand their perceptions, as will guide their practice. This study aims to reflect on the conceptions of nursing-teachers about the purpose of higher education. It is a qualitative, exploratory, which includes the participation of four subjects, through semi-structured interview. There are a multitude of understanding about the purpose of higher education, from preparing for professional practice; forming a reflective subject to humanistic education. The conclusion is the need to be forged spaces for nursing- teachers reflect on these issues and thus more articulate thinking to do. Key-words: Conceptions. Higher education. Nursing- teachers.

INTRODUÇÃO

Ao se reportar para uma das dimensões do processo educativo, o ensino e a aprendizagem, o professor configura-se como um mediador. Isso porque o docente, enquanto sujeito que têm diferentes saberes e

vivenciou distintas experiências, pode orientar, conduzir, nortear o processo de construção do conhecimento, aprendendo e ensinando mutuamente na relação com o aluno (FREIRE, 2005).

Obviamente que a docência, enquanto profissão, requer uma formação pedagógica, não só inicial, mas, sobretudo, continuada, que possibilite que sejam trabalhados saberes que permitam ao sujeito lidar com a complexidade do processo educativo, nas suas diversas nuances: gnosiológica, epistemológica, didática, ético-política, entre outras (ARROYO, 2000; IMBERNÓN, 2010; NÓVOA, 2009). No entanto, sabemos que muitos professores ingressam, particularmente no Ensino Superior, sem formação pedagógica para o exercício docente. Ainda perpetua a correlação simplista e ingênua de que, se o sujeito é um bom profissional na sua área de atuação, será conseqüentemente um bom professor. Essa situação tem gerado dificuldades em torno do processo ensino-aprendizagem, visto que os professores mostram-se sem os saberes docentes necessários para mediar a construção de conhecimento com os alunos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Essa realidade mostra-se perceptível em diversas áreas. Não seria diferente no campo da Saúde, particularmente na Enfermagem. Por serem exímios profissionais, detentores de conhecimentos científicos e competentes tecnicamente, enfermeiros ingressam na docência e, somente quando estão em sala de aula, alguns identificam a necessidade de se apropriar dos saberes docentes (CARRASCO, 2009; PINTO; PEPE, 2007; SEBOLD; CARRARO, 2013).

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

Sob essa perspectiva, é pertinente se questionar qual a concepção de Educação do professor-enfermeiro. De alguém que não tem ou teve uma formação pedagógica particularizada, já que vem de um curso das Ciências da Saúde, além também do fato de fazer parte dessa área, o que já influencia suas percepções acerca do campo educacional.

Como diz Freire (2005), nenhum ato educativo é neutro. Toda ação educativa é eminentemente uma ação política, porque é uma ação humana, que se dá numa comunhão de sujeitos. Para sujeitos. Com sujeitos.

Entre sujeitos, que pensam, que sentem, que vivem, que influenciam, bem como são influenciados pela realidade na qual se inserem. Logo, toda prática educativa sempre carrega uma visão de mundo dos sujeitos que estão envolvidos e que a empreendem. Nesse sentido, é importante perceber qual concepção alicerça o pensar-fazer dos docentes quando se trata da temática Educação.

Desse modo, o presente estudo visa refletir sobre as concepções dos professores-enfermeiros acerca do objetivo do Ensino Superior. **METODOLOGIA**

Constitui-se numa investigação de abordagem qualitativa, haja vista que se reporta para a compreensão da realidade social. Sendo assim, valoriza as opiniões, as percepções, a subjetividade dos sujeitos (MINAYO, 2007, 2009). Nesse sentido, a pesquisa qualitativa permite compreender as concepções dos professores-enfermeiros acerca da finalidade da Educação Superior.

Configura-se ainda enquanto um estudo exploratório (GIL, 2008), visto que se volta para conhecer uma temática pouco enfocada, que é a percepção de enfermeiros que lecionam acerca do papel da educação.

Trata-se de uma pesquisa de campo (CRUZ NETO, 2009), a qual tem como *lócus* uma instituição de ensino superior pública, localizada no interior do estado do Rio Grande do Norte. Mais especificamente, tem-se como cenário investigativo o curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem desta universidade. Essa graduação dispõe no seu corpo docente de profissionais de diferentes formações: Enfermagem, Pedagogia, Filosofia, Farmácia, dentre outras.

Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão para participação neste estudo: ter formação em Enfermagem, ser professor efetivo e aceitar participar da pesquisa. Ressalta-se que esses critérios foram estabelecidos porque se intentava compreender as concepções do professor-enfermeiro, logo se acreditou que, em tese, o professor concursado teria mais experiência docente, o que permitiria um diálogo mais profícuo acerca do tema investigado.

Enquanto estratégia para a construção dos dados foi utilizada a entrevista, a qual possibilita ao pesquisador conhecer a essência do entrevistado em relação ao tema enfocado. "A entrevista levou-nos ao último continente inexplorado do mundo moderno: o outro" (MORIN, 1984, p. 136).

Foi utilizada especificamente a entrevista semiestruturada. Consoante Minayo (2007), trata-se de uma conversa empreendida com a finalidade de conhecer a opinião, as concepções, as significações do sujeito sobre um determinado assunto, sendo esse diálogo conduzido por um roteiro de perguntas previamente estabelecido. A entrevista semiestruturada não se restringe apenas ao que está posto no roteiro. O roteiro é norteador. Ele orienta. Indica o caminho a seguir. Mas, à medida que a entrevista vai acontecendo, outros questionamentos podem ser formulados a partir das respostas que forem sendo construídas.

As entrevistas semiestruturadas, gravadas em aparelho de áudio, foram realizadas nas dependências da

própria instituição, com data e horário agendado de acordo com a disponibilidade dos docentes. Antes de participarem da entrevista, os professores recebiam explicações acerca dos objetivos da pesquisa, lhes era apresentado o roteiro norteador, colocava-se ao dispor para esclarecer quaisquer dúvidas sobre o estudo e, ao final, eram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, autorizando sua participação no estudo.

As entrevistas foram transcritas, fazendo correções apenas de vícios de linguagem que poderiam atrapalhar a leitura e/ou interpretação, porém esses ajustes não distorceram o pensamento emitido pelos participantes.

A fim de preservar sua identidade, foram atribuídos pseudônimos, nomes de personagens de *O pequeno príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry (2007): *o rei*, *o homem de negócios*, *o acendedor de lampiões* e *o geógrafo*. Como se contou com três professoras e um professor, os pseudônimos foram adaptados: *a rainha*, *a acendedora de lampiões*, *a geógrafa* e *o homem de negócios*.

É preciso esclarecer que, ao denominar os professores com nomes de personagens de *O pequeno príncipe*, não se realizou isso com a intenção de denegri-los ou de ridicularizá-los. Parte-se do pressuposto de que esses personagens são imagens da condição de ser humano, logo cada docente tinha características dessas figuras.

Para a análise dos dados, foram realizadas leituras das respostas dos participantes e dos teóricos que abordam o tema estudado, estabelecendo um diálogo entre eles, evidenciando os pontos de interlocução e também as divergências. **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Antes de analisar as falas dos sujeitos, será realizada uma breve caracterização dos participantes, em relação ao sexo, à idade e à titulação acadêmica. Participaram da pesquisa quatro professores-enfermeiros: três do sexo feminino e um do masculino, cuja idade variou entre 28 e 39 anos. Três possuíam Mestrado na área da Enfermagem, um desses já estava cursando Doutorado também na mesma área, e o outro cursava Mestrado na área da Saúde.

Por mais que tenha conseguido muitos avanços e descobertas científicas, e vários países tenham se desenvolvido social e economicamente, a humanidade vem enfrentando um desencanto em relação ao futuro. Está descobrindo que ainda há muito a desvendar sobre o mundo. Sobre a vida. Sobre si mesma. A educação, se estivesse num parto doloroso do mundo, seria a responsável pelo desenvolvimento da pessoa humana e das comunidades. “Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (DELORS, 1998, p. 16).

A educação do século XXI, da mesma forma que possui a missão de construir conhecimentos que acompanhem as evoluções tecnocientíficas que ocorrem ao longo do tempo, precisa estimular os sujeitos a não se isolarem do mundo, dos problemas enfrentados pela humanidade. Não é o suficiente acumular

conhecimentos. É preciso explorar esses conhecimentos. Aproveitar as oportunidades de atualizá-los, de aprofundá-los, utilizando-os como auxílio para se adaptar ao mundo em mudanças (DELORS, 1998). A educação tem, agora, o desafio de educar para a incerteza, para ser capaz de lidar com as imprevisibilidades e com as mudanças (MORIN, 2000).

Segundo Jacques Delors (1998), a educação, para dar conta dessa tarefa, deve se alicerçar em quatro aprendizagens, as quais, ao longo da vida, serão como quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, que trata de construir os meios/instrumentos para compreender o mundo; aprender a fazer, isto é, saber agir no contexto no qual se insere, colocando em prática seus conhecimentos, articulando-os ao mundo do trabalho; aprender a viver juntos, ou seja, participar e cooperar com os outros nas atividades humanas; e aprender a ser, ou seja, propiciar um desenvolvimento integral do ser humano: “[...] a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS, 1998, p. 99).

Geógrafa recorda esses pressupostos elencados por Delors (1998) quando diz:

Para mim, a finalidade da formação universitária é preparar você para lidar com o mundo, com as dificuldades, com a profissão, e também para a jornada da busca do autoconhecimento. A educação, a inclusão, a visão do ser humano em sua totalidade devem ser temas transversais...

Infelizmente, não é isso que vem sendo observado na educação; pelo contrário, está acontecendo uma “profissionalização excessiva”, ou seja, uma redução do ser humano ao ser profissional (FONSECA; ENÉAS, 2011, p. 16). A grande tônica, portanto, particularmente na universidade, tem sido a formação profissional, quer dizer, a construção de conhecimentos técnico-científicos que possibilitem a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho. “Formação universitária é para o povo crescer intelectualmente e ter uma profissão e ganhar dinheiro” (RAINHA). Pensando essa situação a partir dos quatro pilares da educação propostos por Delors (1998), vem sendo priorizado o aprender a conhecer e o aprender a fazer. Deixa-se em segundo plano o aprender a viver juntos e o aprender a ser.

A educação em âmbito superior, em alguns casos, tem sido vislumbrada apenas sob a perspectiva utilitarista: construir conhecimentos que serão utilizados somente no campo profissional. A *Acendedora de lampiões* discorre sobre isso quando diz:

[na universidade] ainda existe uma ideia muito utilitária do conhecimento. O conhecimento serve para isso, serve para aquilo... Então, as pessoas vêm muito mais para procurar uma profissão do que para adquirir conhecimento sobre si mesmo, embora essa realidade esteja mudando...

Como afirma Jiddu Krishnamurti, em *A educação e o significado da vida*, não há nada de errado em construir conhecimentos que preparem os indivíduos para o exercício de uma profissão. Esse também é o papel da

educação. A questão é que se esta vivenciando excessivamente essa formação profissional, esquecendo de que “a educação deve, sobretudo, estimular uma visão integrada da vida” (KRISHNAMURTI, 1994, p. 45).

A universidade está deixando de ser uma oportunidade para se construir conhecimentos sobre si mesmo. Um *locus* de autoformação. De formar a si próprio. Ao tratar do papel da educação em âmbito universitário, a *Acendedora de lampiões* relata que o ensino superior deveria ajudar as pessoas a se conhecerem melhor, a crescerem enquanto seres humanos:

Qualquer formação eu acho que vem para aperfeiçoar aquilo que você é como pessoa. Existem muitas pessoas que falam que você vai para Universidade para você ter uma profissão. Mas, às vezes, hoje, principalmente, há pessoas que vêm para Universidade para se conhecer, para ter um conhecimento a mais, para se socializar e qualquer conhecimento é válido. Até ensinar o sujeito a apertar uma porca no parafuso, ele pode transformar a vida de uma pessoa. [...] Eu acho que o objetivo da formação universitária é o crescimento das pessoas.

Jiddu Krishnamurti (1994) auxilia a entender essa opinião da *Acendedora de lampiões*. Para ele, a educação que se centra unicamente no aspecto profissional não leva a uma transformação de si mesmo nem do mundo. A educação não é simplesmente um exercício da mente, mas uma busca pelo significado da vida. E “compreender a vida é compreender a nós mesmos: este é o princípio e o fim da educação” (KRISHNAMURTI, 1994, p. 12). O objetivo da educação é, pois, conduzir o indivíduo a uma visão integral da vida e, conseqüentemente, a uma visão integral de si mesmo, ajudando-o a crescer enquanto pessoa, “a tornar-se um ente amadurecido e livre para florescer em amor e bondade” (KRISHNAMURTI, 1994, p.22). “Assim, a educação, no sentido genuíno, é a compreensão de si mesmo, pelo indivíduo, porque é dentro de cada um de nós que se concentra a totalidade da existência” (KRISHNAMURTI, 1994, p. 15).

Jiddu Krishnamurti (1994) dialoga com o pensamento de Huberto Rohden, o qual, em *Educação do homem integral*, afirma que o grande objetivo da educação é a formação integral do ser humano, isto é, levá-lo a se reconhecer como um ser com mente, corpo e alma. A educação, hoje, na visão desse filósofo, tem nutrido apenas o intelecto. Tem apenas instruído, e não educado. Há diferenças entre instrução e educação. A instrução se refere aos conhecimentos e à utilização dos objetos necessários para a sua vida profissional. Já a educação almeja despertar e desenvolver na pessoa os valores humanos (ROHDEN, 2005).

Vivencia-se, atualmente, um desequilíbrio entre instrução e educação. Há um atrofiamento desta e uma hipertrofia daquela. Situação que vem provocando uma crise de frustração existencial na humanidade. É impossível o homem atribuir sentido ao que faz se não consegue descobrir por que faz. O ser humano não conseguirá conhecer o mundo exterior se, antes de tudo, não conhece o seu mundo interior, a si mesmo. “A humanidade não viverá em paz, e o homem nunca será feliz enquanto não for um criador[i] de valores dentro de si mesmo” (ROHDEN, 2005, p. 31). É preciso, portanto, equilibrar instrução e educação. “O ideal seria que um homem tivesse 100% de instrução e 100% de educação; que fosse mestre em ciência e mestre em consciência” (ROHDEN, 2005, p. 31). Só assim será feliz. Afinal,

“O escopo supremo da educação é tornar o homem feliz, realmente feliz” (ROHDEN, 2005, p. 72).

Não se pode desconsiderar os vários desafios que a educação enfrenta para ser esse espaço no qual as pessoas possam construir, simultaneamente, conhecimentos técnicos, científicos, culturais e conhecimentos sobre si mesmo (PIMENTA, 2001). “É tão difícil ver isso que te falei na universidade, essa visão integral do ser humano no processo de formação. Às vezes, como professor, a gente se sente sozinho, ou com poucos colegas que trabalham da mesma forma que a gente...” (GEÓGRAFA). Histórica, social e culturalmente, a educação foi e ainda o é regida por mecanismos burocráticos e disciplinares que visam controlar/disciplinar/racionalizar o ser humano (PIMENTA, 2001), a fim de “moldá-lo” para o convívio em sociedade. Nesse contexto, obviamente, é difícil fomentar um espaço para a vivência da subjetividade. As emoções são recalçadas. Os sentimentos silenciados. Os desejos sepultados.

O *Homem de negócios* fala um pouco sobre essas questões:

Eu fiz umas leituras no mestrado que mudaram muito meu entendimento sobre sujeitos, principalmente, sobre docência e ensino superior [...] Algumas leituras, hoje, me fazem pensar o seguinte... É, eu aplico a mim, no meu dia a dia de sala de aula. Não é fácil olhar isso não, viu?

Eu estou dizendo aqui, mas não é fácil eu assumir, dizer isso para você: 90% do que nós fazemos às vezes no espaço da graduação são práticas de governamentalidade dos sujeitos que estão ali. Nós construímos um projeto pedagógico, nós elencamos princípios, diretrizes, objetivos. Todas essas prerrogativas são externas ao sujeito-aluno que está aqui. Tudo bem, nós precisamos desse norte, mas esse aluno precisa se descobrir sujeito, entendeu?

Ele precisa se ver sujeito diante das perspectivas que o curso aponta.

O *Homem de negócios* faz o exercício de refletir sobre os desafios da educação e sobre a sua prática docente. Para Nóvoa (1999), a educação só se transformará se aquele que faz a educação – o educador – começar a refletir acerca dos entraves enfrentados. Só quando os professores olharem para a própria prática educativa e para si mesmos, poderão vislumbrar os limites e as possibilidades e, então, tentar engendrar mudanças.

Interessante que o *Homem de negócios*, partindo dos seus conhecimentos, faz essa análise das influências que o campo da educação sofre, mas não coloca isso como uma realidade definitiva, pronta, acabada, determinada para todo o sempre. Ele analisa criticamente essa realidade, vislumbrando possibilidades de modificá-la. Rios (2001) e Barbosa (2012) concordam com esse pensamento. Rios (2001) diz ser pertinente que os docentes possam compreender que os conhecimentos construídos auxiliam a entender a realidade na qual se inserem. E, a partir disso, podem se posicionar de forma crítica diante daquilo que está instituído e tentar transformar a realidade a partir das suas ações. Nessa perspectiva, Barbosa (2012) ainda argumenta que pensar o contrário ao convencional não significa negar uma educação para o que já está social e culturalmente estabelecido. Significa, porém, ter um olhar plural para essa realidade, enxergando o estabelecido, o instituído, o convencional, mas também vislumbrando a possibilidade de recriar

convenções, de reconhecer o valor do instituinte, daquilo que vai sendo criado.

O exercício que o *Homem de negócios* empreende - de pensar sobre si mesmo e sobre as condições sócio-histórico-culturais do contexto no qual está inserido - em sua opinião, é o que deve ser a finalidade da educação em âmbito universitário: ajudar as pessoas a pensar e, assim, assumir o seu papel enquanto sujeitos.

A formação universitária para mim só tem um objetivo: formar o sujeito pensante. Só isso. Eu discordo de projetos pedagógicos, inclusive como o nosso, utópicos, megalomaniacos. Não é só o nosso. São vários outros que eu conheço que impõe à formação vários desafios, uma ciranda de objetivos. Quando, na verdade, para mim, o princípio da formação no ensino superior é a formação de um sujeito pensante (HOMEM DE NEGÓCIOS). Foi solicitado ao *Homem de negócios* que explicasse melhor do que tratava esse "sujeito pensante":

De um sujeito que consiga se refletir no mundo e refletir o mundo numa via dinâmica. Ele não se vê: ele constrói o mundo sozinho ou o mundo constrói ele sozinho. Ele saber dessa dinâmica e ele conseguir se posicionar diante disso. O que mais me incomoda é ver as pessoas numa relação determinística, às vezes, dizendo a sociedade é quem me faz ser quem eu sou. A pessoa veste um capuz de coitadinho, de determinado, de "assujeitado", como diz o Foucault e, na verdade, o sujeito faz escolhas ao longo da sua vida. E esse sujeito, eu falo a partir da concepção de Foucault, que é um sujeito que historicamente se constrói e muitas vezes não percebe que foi construído. É aquele sujeito que diz sim ou não acreditando apenas que é do seu plano consciente, quando na verdade exige toda uma construção histórica que rege esse sujeito. Então, a formação no ensino superior, no meu ver, deve possibilitar esta descoberta: eu sou um sujeito. Eu construo. Eu destruo. Eu formo. Eu reformo. Eu recebo influência da sociedade onde eu estou, mas também posso influenciar. Então, é um sujeito que consiga se vê nesta condição.

Para Moreira (2004), não é fácil proceder a uma análise interpretativa do pensamento de Michel Foucault. Seus textos são densos, repletos de ideias, categorias e métodos, os quais vão se desenvolvendo e se enriquecendo ao longo da sua obra. Isso acaba levando a várias possibilidades de interpretação desse filósofo.

Para Ternes (2004), uma das contribuições de Michel Foucault é a de chamar atenção para a necessidade do sujeito pensar sobre o papel das instituições sociais, tais como a escola, as quais caminham para uma normatização, uma disciplinarização, um controle racional da vida das pessoas. Moreira (2004) complementa essa reflexão dizendo que, a partir do momento que o sujeito pensa sobre essas relações de governamentalidade, de saber/poder e sobre esses mecanismos de controle, de disciplinamento, de racionalização do comportamento humano, deixa de ser totalmente passivo. O sujeito passa a perceber que tem ações e reações diante do que acontece. Ele é formado pelos outros, pelas estruturas sociais, porém também forma a si mesmo a partir das atitudes que toma diante das ações dos outros e das estruturas sociais. **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como escopo refletir acerca das concepções dos professores-enfermeiros sobre o objetivo do ensino superior. Foi possível constatar que os sujeitos entrevistados apresentam compreensões diferentes acerca da finalidade da educação universitária, desde uma formação profissional que permita aos indivíduos a inserção no mundo do trabalho; passando pela formação do sujeito pensante, capaz de inserir criticamente no contexto do qual faz parte e ter mais subsídios para transformá-lo, até a percepção da educação numa perspectiva integral, isto é, como um *lócus* de formação para o mundo do trabalho, bem como para auxiliar o sujeito a conhecer mais e melhor a sua condição humana, na relação com si mesmo, com os outros e com a realidade societária.

Essa pesquisa demonstrou, pois, que há uma multiplicidade de concepções acerca da finalidade da educação em nível superior. Isso remete à reflexão do currículo oculto (SILVA, 2005), de que o processo formativo não ocorre apenas a partir daquilo que está escrito, prescrito, proposto nos documentos, mas ocorre também a partir de concepções, de percepções, de ideologias dos sujeitos que o operacionalizam, que o desenvolvem, que o materializam.

Surge, então, nesse contexto, a necessidade de que os professores sempre reflitam sobre que concepções teóricas, metodológicas e epistemológicas orientam, respaldam, alicerçam a sua prática docente, a fim de que possam ter mais consciência e coerência entre o pensar e o fazer. Essa reflexão torna-se ainda mais pertinente quando se volta para a atuação dos professores bacharéis ou oriundos de outras áreas que não das Ciências da Educação, porque, em muitos casos, pelos limites ou deficiências na formação pedagógica, esses debates e/ou ponderações são pouco exploradas ou até mesmo inexistentes.

Sob essa perspectiva, esta investigação, segundo os próprios participantes, constituiu-se num momento de reflexão pessoal sobre esse assunto, levando-os a repensar a sua própria prática docente a partir da concepção particular de cada um sobre a finalidade do ensino superior.

Mostra-se necessário que sejam fomentados espaços para que os professores-enfermeiros possam refletir acerca dessas questões, já que se demonstram sensíveis a essa temática. Acredita-se que esse espaço possa ser forjado pelos sujeitos coletivamente em eventos, em reuniões de departamento, em atividades de grupo de pesquisa, dentre outros. Assim, poderão cada vez mais articular o pensar ao fazer, vivenciando uma *práxis* na formação do enfermeiro.

REFERÊNCIAS ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000. BACKES, D. S. et al. Repensando o ser enfermeiro docente na perspectiva da complexidade. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 3, n. 63, p. 421-426, 2010.

Disponível em:

<<http://>

www.

[scielo.br](http://www.scielo.br)

[/pdf/reben/v63n3/a12v63n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reben/v63n3/a12v63n3.pdf)

>.

Acesso em: 07 jan. 2016. BARBOSA, J. G. Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a educação. In: MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. **Jacques Ardoino e a educação** (Orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2012. CARRASCO, A. V. de A. **Professor-enfermeiro: significados e profissão docente**. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

Disponível em:

<<http://>

[www.](http://www.academicoo.com)

[academicoo.com](http://www.academicoo.com)

[/tese-dissertacao/professor-enfermeiro-significados-e-profissao-docente](http://www.academicoo.com/tese-dissertacao/professor-enfermeiro-significados-e-profissao-docente)>.

Acesso em: 22 jun. 2014. CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M.C. de S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998. FERREIRA JÚNIOR, M. A. O reflexo da formação inicial na atuação de professores enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 06, p. 866-871, 2008.

Disponível em:

<<http://>

[www.](http://www.scielo.br)

[scielo.br](http://www.scielo.br)

[/scielo.php](http://www.scielo.br/scielo.php)

?

[script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000600012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672008000600012)>.

Acesso em: 22 abril 2016. FONSECA, A. S. de S.; ENÉAS, L. F. P. Por um reencantamento da educação. In: ANDRADE, F. A. de ; SANTOS, J. M. C. T. (Orgs.). **Formação de professores e pesquisas em educação: teorias, metodologias, práticas e experiências docentes**. Fortaleza: Edições UFC, 2011. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005. FURLANETTO, D.; ARRUDA, M. P. de. Uma questão profissional: a identidade do professor enfermeiro. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED, 09, 2012, Caxias do Sul. **Anais do IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED 2012**. Caxias do Sul: UCG, 2012, p. 01-11.

Disponível em:

<<http://>

[www.](http://www.ucs.br)

[ucs.br](http://www.ucs.br)

[/etc/conferencias/index.php](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php)

[/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2745/515](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2745/515)>.

Acesso em: 22 out. 2015. GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010. KRISHNAMURTI, J. **A educação e o**

significado da vida. São Paulo: Cultrix, 1994. MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo / Rio de Janeiro: Hucitec, 2007. _____. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C. de S (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. MORIN, E. **Sociologia:** a sociologia do microsocial ao macroplanetário. Portugal: Publicações Europa América, 1984. _____. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro.** 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. MOREIRA, A. F. B. O pensamento de Foucault e suas contribuições para a educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 611-615, 2004.

Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21471.pdf>>.

Acesso em: 29 jun. 2016. NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Portugal: Porto, 1999. _____. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009. PIMENTA, S. G. Prefácio. In: RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001. _____. ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2005. PINTO, J. B. T.; PEPE, A. M. A formação do enfermeiro: contradições e desafios à prática pedagógica. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 01, p. 01-08, 2007.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-11692007000100018&script=sci_abstract&lng=pt>.

Acesso em: 22 abril 2016. RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001. RODRIGUES, J.; MANTOVANI, M. de F. O docente de Enfermagem e sua representação sobre a formação profissional. **Revista de Enfermagem da Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 03, p. 494-499, 2007.

Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ean/v11n3/v11n3a15>>.

Acesso em: 22 abril 2016. RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Enfermeiro-professor: um diálogo

com a formação pedagógica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, São Paulo, v. 60, n. 04, p. 456-459, 2006.

Disponível em:

<http://

www.

scielo.br

/scielo.php

?

pid=S0034-71672007000400019&script=sci_arttext>.

Acesso em: 22 out. 2015. ROHDEN, H. **Educação do homem integral**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. São Paulo: Agir, 2007. SEBOLD, L. F.; CARRARO, T. E. Autenticidade do ser-enfermeiro-professor no ensino do cuidado de enfermagem: uma hermenêutica heideggeriana. **Texto e Contexto em Enfermagem**, Florianópolis, v.22, n.01, p. 22-28, 2013.

Disponível em:

<http://

www.

scielo.br

/scielo.php

?

pid=S010407072013000100003&script=sci_arttext&lng=pt >.

Acesso em: 22 abril 2016. SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2 ed.

Belo Horizonte: Autêntica, 2005. TERNES, J. Foucault e a educação: em defesa do pensamento. **Revista Educação e Realidade**, São Paulo, v. 29, n. 01, p. 155-168, 2004.

Disponível em:

<http://

seer.ufrgs.br

/educacaoerealidade/article/view/25423/14749>.

Acesso em: 22 maio 2016.

[1] Huberto Rodhen (2005) opta por utilizar a palavra *crear*, grafia latina tradicional, ao invés do neologismo *criar*. Segundo o autor, a utilização dessa grafia moderna é aceitável para fins didáticos e de alfabetização, porém pode deturpar o seu significado. *Crear* refere-se à manifestação da Essência em forma de existência; já *criar* diz respeito à transição de uma forma de existência para outra.

* Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Aluna do Doutorado em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE. Bacharelada e Licenciada em Enfermagem pela UERN. Professora do Curso

de Enfermagem da Faculdade do Vale do Jaguaribe – FVJ. elanesilvabarbosa@hotmail.com

** Mestre em Educação pela UECE. Aluna do Doutorado em Educação da UECE. Licenciada em História pela Universidade Federal de Paraíba - UFPB. Professora da Rede Pública do Estado do Ceará. nahir701@hotmail.com

Recebido em: 04/07/2016

Aprovado em: 05/07/2016

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Metodo de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: