

DE ENFERMERO(A) A PROFESOR(A): TRAYECTORIAS DE PROFISIONALIDAD
DE ENFERMEIRO(A) A PROFESSOR(A): TRAJETÓRIAS DE PROFISSIONALIDADE
FROM NURSE TO TEACHER: PROFESSIONALITY TRAJECTORIES

Agnete Troelsen Pereira NASCIMENTO¹
María José Souza PINHO²

RESUMEN: El campo de la actuación de los/as enfermeros/as también puede ser la educación básica. Así, ese artículo describe la construcción de la identidad de enfermeros/as en profesores del grado medio profesional, a través de narrativas autobiográficas. Para tanto, se ha optado por la investigación cualitativa en la vertiente filosófica hermenéutica y ancorada en el abordaje autobiográfico. Desde logo, participaron diez colaboradores enfermeros/as que actuaban en el aula y ejercían como tal a más de dos años en la institución de enseñanza. Las narrativas involucraban las trayectorias familiares, escolares y profesionales, permitiendo conocer las experiencias que se tornaran acciones formativas acerca de la profesionalidad. Se concluye que la formación de la identidad está intrínsecamente relacionada con la producción de sentidos de las experiencias personales y profesionales y que ese ritual de transición requiere aprendizaje de modos profesionales.

PALABRAS CLAVE: Identidad profesional. Narrativas autobiográficas. Formación del profesorado.

RESUMO: *O campo de atuação do(a) enfermeiro(a) também pode ser a educação básica. Nesse sentido, esse artigo descreve a construção da identidade docente de enfermeiros(as) que atuam como professores(as) no ensino médio da educação profissionalizante, a partir de narrativas autobiográficas. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de vertente filosófica hermenéutica, ancorada na abordagem autobiográfica. Assim, aceitaram participar dez colaboradores enfermeiro(as) que exercem atividade em sala de aula, por um período superior a dois anos na instituição. As narrativas envolveram as trajetórias familiares, escolares e profissionais, permitindo conhecer as experiências que os(as) marcaram e os(as) formaram, buscando atingir a profissionalidade que buscavam. Conclui-se que a formação identitária está indissociavelmente atrelada à produção de sentidos das vivências pessoais e profissionais e que esse rito de passagem, de um lugar a outro, requer aprendizagem dos novos modos do fazer profissional.*

¹ Universidad del Estado de Bahia (UNEB), Senhor do Bonfim - BA - Brasil. Profesora asistente en la UNEB. Profesora y Coordinadora de las Escuelas de Nutrición y Enfermería de la Escuela Superior de Senhor do Bonfim. Profesor del Curso de Postgrado de la UNEB, Urgencias, Emergencias y UTI. Máster en Educación y Diversidad (UNEB). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8565-653X>. E-mail: atpereira@uneb.br

² Universidad del Estado de Bahia (UNEB), Senhor do Bonfim - BA - Brasil. Profesora jubilada de la Red Estatal de Educación y profesor adjunto de la UNEB. Imparte las disciplinas Práctica Pedagógica, Prácticas Supervisadas, Género, Sexualidad y Educación y Educación Ambiental. Vicecoordinador pro tempore y Profesor Titular del Máster Profesional en Educación y Diversidad. Doctorado en Educación (UFBA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5129-7479>. E-mail: mjpinho@uneb.br

PALAVRAS-CHAVE: *Identidade profissional. Narrativas autobiográficas. Formação docente.*

ABSTRACT: *The nurse's field of work can also be basic education. In this sense, this article describes the construction of the teaching identity of nurses who work as teachers in vocational high school, based on autobiographical narratives. Therefore, we developed qualitative research, with a hermeneutic philosophical approach, anchored in the autobiographical approach. Thus, ten nursing collaborators who work in the classroom for a period of more than two years in the institution accepted to participate. The narratives involved family, school and professional trajectories, allowing knowledge of the experiences that marked them and formed them, seeking to achieve the professionalism they sought. It is concluded that identity formation is inextricably linked to the production of meanings from personal and professional experiences and that this rite of passage, from one place to another, requires learning about new ways of doing professionally.*

KEYWORDS: *Professional identity. Autobiographic narrative. Teacher training.*

Introducción

"La enseñanza es una práctica social", dijo Sacristán (SACRISTÁN apud NÓVOA, 2008, p. 66), es decir, a partir de la convivencia e interacción entre docentes y estudiantes con sus diversas culturas y contextos sociales, tanto la enseñanza como la intervención pedagógica estuvieron y siguen estando influenciadas por las formas de ser, ser y actuar de los involucrados. Así, la enseñanza inmersa en esta práctica social, y considerada una de las profesiones más antiguas de la humanidad, mantiene su importancia histórico-social, salvo cuando es vista como una amenaza, en periodos de dictadura y gobiernos ultraderechistas. Junto con las políticas y las condiciones de trabajo, hay muchos factores históricos que han construido, y aún construyen, la imagen de la enseñanza y el profesionalismo docente (BORN; PRADO; FILIPPE, 2019; MATOS, 2016; LENGERT, 2011). Esta imagen, o concepto de profesión, es producto de un cierto contenido ideológico y contextual que influye profundamente en la práctica profesional. Al inicio de la profesionalización, fue la iglesia y el Estado los que impusieron el sistema normativo para la carrera, no permitiendo que los propios maestros construyeran su propia identidad (NÓVOA, 1989). Es oportuno pensar que la formación docente está relacionada con su experiencia de vida, su trabajo diario, su familia, sus experiencias, ampliando así la perspectiva de pensar esta formación desde otros ángulos, acercando la vida de los sujetos al núcleo de convertirse en docente. Su subjetividad, sus perspectivas de trabajo, su concepción de la identidad profesional, todo ello se entrelaza en esta comprensión de la formación docente, entrelazando los hilos que constituyen.

Desde este ángulo, la trayectoria de profesionalización y desprofesionalización docente (NÓVOA, 2017) ha sido bastante larga. Con el tiempo, la figura del docente ha estado fuertemente influenciada por contextos políticos, económicos y sociales. Así, la identidad profesional ha sido gradualmente (re)construida y transformada, en un proceso dinámico que varía según las reivindicaciones de cada época histórica.

En este curso de constitución profesional de maestros, las enfermeras de formación ingresan al espacio de la escuela y el lugar de experiencia profesional en el cuidado de los cuidados se convierte en instituciones de enseñanza de la educación profesional básica y, por lo tanto, la enseñanza, requisito de la profesión docente, induce una profesionalidad. Como dice Sacristán (2010), antes de ser docentes, los docentes son personas dependientes de sus cualidades personales y de sus relaciones sociales que establecen. Por lo tanto, ser profesor es intersectar aspectos idiosincrásicos de un repertorio de conocimiento y hacer de cada uno.

Para este trabajo tomamos la narrativa como el principal método de construcción de la profesionalidad. La adopción, por nosotros, de esta palabra en lugar del término profesionalismo, concierne a la idea de Gorzoni y Davis (2017), porque entiende que la palabra profesionalidad está relacionada con la calidad de la práctica, la integridad de la enseñanza, la integridad de la dimensión social y el personal del maestro, su responsabilidad individual y colectiva y su compromiso político y ético, sin ojearnos a otros autores que no adoptan el término que nosotros elegimos.

Estudios como Mignot y Souza(2015), Bolívar y Segovia (2018) indican que la narración es una reflexión cuando se quiere comprender mejor el proceso de constitución docente, ya que, cuando cuentan sus experiencias, los docentes reflexionan sobre lo que está sucediendo y buscan caminos alternativos para la formación de su identidad profesional.

En este texto, presentamos una visión general de la investigación de maestría en educación, tratando de describir las implicaciones de la construcción identitaria de la enfermera, que ahora ejerce la función docente, a través de sus narrativas, considerando que solo tienen sentido si se entienden dentro de las formaciones discursivas, en el contexto de su formación. El propósito del texto es contribuir a una discusión efectiva en el campo de la identidad docente y la autorreflexión, para que podamos contribuir a la (re)construcción de la identidad de estos nuevos docentes desde el campo de la salud.

Investigación autobiográfica y construcción de identidad

En contextos de prácticas de investigación y formación docente, la investigación autobiográfica se materializa como una excelente vía para posibilitar la construcción de identidades individuales y colectivas (SOUZA, 2014; MIGNOT; SOUZA, 2015; BOLÍVAR; DOMINIC SEGOVIA, 2018). Así, en este camino metodológico, destacamos las entrevistas desde el método autobiográfico, con el fin de conocer el campo de la investigación propuesta. A partir de las historias de vida personal y profesional de enfermeras, maestros, el narrador retoma su historia para resignificarlas, después de todo, como señala el autor Delory-Momberger (2014), resignificar es decir cómo los individuos se convierten en individuos. A partir de esto, la narrativa autobiográfica explica cómo el sujeto se ve a sí mismo y a los demás, permeado por lo social, cultural, histórico, lingüístico, político, ético, etc., y cómo estos sujetos construyen su identidad a medida que toman conciencia de sus historias.

Desde esta perspectiva, es importante destacar que se pretendía, a través de entrevistas narrativas, escuchar estas historias de vida constitutivas y cómo contribuyeron, o no, a la profesionalidad de la enseñanza en la educación básica. Sin querer, para la enfermera, también fue una investigación de su historia, ya que el estudio provino de los investigadores.

Así, desde la perspectiva del recurso formativo, la investigación (auto)biográfica se basa en la estrecha relación entre "biografización" y formación, entre biografía y aprendizaje. Para retrospectiva su historia, como afirma Josso (2020, p. 43), sirve para agregar valor a su participación, "[...] aprovechando sus experiencias pasadas y las de sus colegas. [...] servir de "punto de apoyo" para el cuestionamiento y la búsqueda de una solución concreta, existencial y profesional [...]".

Corroborando esta idea, Delory-Momberger (2012, 2014) justifica que el uso de historias de vida o narrativas autobiográficas, como métodos de investigación o fuentes de investigación, no es el único, sino una de las principales formas de construcción de la identidad. Así, cuando las enfermeras narran sus historias de vida, a través de estos espacios de interacción y reflexión de sus experiencias personales y profesionales, se están permitiendo formarse y (re)construir identidades, incluida la identidad docente.

El pensamiento de Creswell (2014) rectifica la importancia de las historias narrativas ya que, en el momento de su charla sobre experiencias vividas, esta narrativa arroja luz sobre las identidades e imágenes que cada uno tiene de sí mismo. Pensando en la autobiografía como método, reconocemos que este hacer huye del positivismo, valora los microrrelatos, porque transpone el conocimiento hermético y cartesiano. En la narrativa y por la narrativa, el

sujeto realiza un trabajo de configuración e interpretación, da forma y sentido a sus experiencias personales y profesionales y, reflexionando sobre ellas, es posible comprender cómo se constituyó la identidad profesional y la práctica docente.

Mientras tanto, durante la investigación empírica, utilizamos diferentes instrumentos, lo que nos permitió trabajar sobre la complejidad de fenómenos como estos revelados y, posteriormente, en la fase de análisis y discusión, realizamos la triangulación de datos. Esta estrategia tenía como objetivo proporcionar elementos suficientes para garantizar un análisis en profundidad y la calidad de la investigación (GERHARHT; SILVEIRA, 2009).

El espacio empírico de la investigación comprendió el Centro Estatal de Educación Profesional en Salud Tancredo Neves/CEEP, ubicado en el municipio de Senhor do Bonfim-BA, caracterizado como una institución pública para la formación profesional de nivel medio.

El grupo de enfermeras que trabajan en el CEEP Tancredo Neves es de 15 profesionales, 10 de ellos docentes en el aula y 05 enfermeras en campos de pasantías en la Unidad de Salud. Ante el criterio de tener un tiempo de más de dos años de docencia en la institución, se constituyó un universo de 10 enfermeras cuya identificación fue preservada y reemplazada por nombres de enfermeras que fueron destacadas a lo largo de la historia de la enfermería.

La investigación se desarrolló en tres momentos: el primero, en el que se obtuvieron los datos a través de entrevistas narrativas; en la segunda fase, se aplicó la técnica de la Escala de Valor, a través de un cuestionario estructurado, un análisis crítico de los problemas/temas que los investigadores consideraron prioritarios para su formación; siendo el tercer y último momento, la construcción colaborativa de la Propuesta de Formación Docente, es decir, la estrategia formativa. Vale la pena señalar que en este artículo nos ceñiremos al análisis de las entrevistas narrativas.

En el desarrollo de la recolección de datos, a través de narrativas autobiográficas, se utilizó una pregunta que funcionó como elemento desencadenante para el inicio de los discursos, organizados en tres ejes: "Historias de uno mismo", "Trayectorias de la profesión docente" y "Actuando en la Educación Profesional". El análisis temático consiste en "núcleos de significados" insertados en las transcripciones de las entrevistas cuyas frecuencias de aparición presentaron significado para la investigación. Así, agrupamos tres categorías temáticas: a) Porque me convertí en docente: trayectorias; b) Construcción del ser docente: los caminos y c) Las voces de los docentes: desempeño en la educación profesional. Para este texto, nos centramos en la discusión del tercer núcleo de significado, que se refiere a la praxis

misma y cómo se internalizaron para la construcción de la identidad docente, reflejada desde su entrada en el campo de la educación profesional básica.

Resultados y discusión

Destacamos la categoría "Afrontamiento de la enseñanza: dispositivos utilizados para la práctica pedagógica" para describir qué herramientas individuales y colectivas se utilizaron para iniciar el "rito de paso" de enfermeras y maestros.

Cuando uno ingresa al espacio de práctica profesional, las situaciones experimentadas favorecen el proceso de aprendizaje sobre el propio hacer y todo el repertorio de conocimientos preexistentes. En este sentido, las situaciones cotidianas vividas pueden generar pensamientos, problematizaciones, preguntas que, a su vez, son capaces de desencadenar acciones individuales y colectivas, mecanismos y movimientos para buscar soluciones y respuestas, que puedan promover cambios y generar nuevas situaciones. A pesar de que no es el espacio característico de las enfermeras que estaban acostumbradas a asistir, este movimiento de búsqueda de respuestas, por su profesionalidad, fue capaz de generar mucho aprendizaje, como lo demuestran las narrativas.

Dados los numerosos desafíos que enfrentan las enfermeras en la educación profesional, la mayoría de ellas señalaron deficiencias en la elección y el uso de estrategias metodológicas adecuadas a su praxis. Tal inquietud está justificada, y decimos que es encomiable, porque, además de la competencia técnica, estas enfermeras han ido adquiriendo una competencia política, una percepción y sensibilidad a los temas educativos, con el fin de reflexionar sobre situaciones de gran complejidad, como las que vivimos en la educación básica (ROCHA; MALHEIRO, 2019; MAIA, 2012). Estos profesionales se están adaptando a la cultura escolar, a la vida cotidiana, y terminan identificando la falta de formación pedagógica relacionada con los conocimientos teóricos y prácticos relacionados con la enseñanza y las dificultades de aprendizaje (BUENO *et al.*, 2017; MAIA, 2012).

La importancia del proceso de formación pedagógica para los no graduados que trabajan en la educación básica y la escuela secundaria profesional está refrendada en los Lineamientos Curriculares de la Educación Profesional Técnica de Nivel Secundario (BRASIL, 2012), cuyo cumplimiento debe terminar en el año 2020, es decir, la Directriz asegura que todos los no graduados deben someterse a una formación pedagógica, posibilitada por los sistemas educativos (TOZZETO; GOIS DOMINGUES, 2020), lo que fue posible

gracias a nuestra propuesta como producto final de la investigación, actuando como una formación en servicio.

Las narrativas sobre los dispositivos utilizados en la enseñanza diaria de los maestros caminaron en una perspectiva de preocupación para encontrar la mejor manera de realizar esta actividad. Estas narrativas se basan en la evidencia, ya que las enfermeras movilizaron conocimientos, valores y actitudes que estaban dando forma a la "nueva" identidad profesional. En este sentido, la mayoría describió que en un intento de superar la falta de formación didáctico-pedagógica buscó asistencia con colegas que tienen más experiencia en educación técnica, con experiencias y conocimientos diferentes a los que tenían, como se evidencia en los siguientes ejemplos:

Así que pedí ayuda para una compañera enfermera, ella me dio el plan del curso [...], lo que aprendí fue de la ayuda de mis colegas, ¿verdad? [...] me ayuda mucho, ya tiene más tiempo e hizo orientación sobre las matrices, [...] (Wanda, 2017, nuestro grifo).

En cuanto a la preparación de clases y evaluaciones, aprendí de compañeros que son del grado (Glete, 2017, nuestro grifo).

Las narrativas, en medio del desarrollo profesional y en condiciones contradictorias entre ser enfermera y ser docente, a través de la solicitud de "ayuda" a los colegas, buscan la (re)construcción de la profesionalidad (LENGERT, 2011; TOZZETO; GOIS DOMINGUES, 2020) a través de la interacción social entre pares, mediante un movimiento colectivo, para resolver una cuestión básica de planificación y preparación de clases, por ejemplo, reconociendo cuánto impacta esta ausencia en su práctica docente. Este conocimiento es característico de los planes de estudio de los cursos de pregrado y es el punto de partida para cualquier profesor que ingrese en las aulas.

En este caso, el desarrollo profesional de las enfermeras está constituido por el intercambio de conocimientos y reflexiones con colegas más experimentados, y reafirma que la escuela no es solo un lugar donde se enseña, sino también un espacio donde se aprende (NÓVOA, 2008). Freire (1996, p. 22) ya anunció que "[...] no hay enseñanza sin discourtin", porque la escuela te permite ser profesor y alumno, profesor y aprendiz al mismo tiempo.

En el contexto de la narrativa autobiográfica, la interacción entre pares es un mecanismo potencial en la formación de nuevos aprendizajes y esta realidad multifacética y subjetiva permite al sujeto construir y reconstruir significados (ABRAHÃO, 2014; FRISON; VEIGA SIMÃO, 2020). Entendemos que en la educación básica lo mismo es lo mismo. Al solicitar "ayuda" a los compañeros, la enfermera se muestra abierta y receptiva a las nuevas

formas de constituir, principalmente, en aspectos ausentes en la formación profesional inicial. Así, utilizamos la idea de Nóvoa (2017, p. 1121), para quien "[...] convertirse en maestro es transformar una predisposición en una disposición personal", es brindar oportunidades para espacios y tiempos que permitan un trabajo de autoconocimiento y autoconstrucción.

En este proceso de autoconocimiento y reflexión, en busca de la construcción de la identidad, la asistencia mutua y la colectividad reverberan en una premisa que no es exclusiva del área de la salud con sus equipos multidisciplinares. El trabajo en grupo y el diálogo entre áreas de conocimiento, a través de la interdisciplinariedad, mejora la calidad del trabajo. Por lo tanto, estas múltiples miradas en el mismo objeto son capaces de profundizar la vista. Corroborando esta visión, destacamos la narrativa, explicando el deseo de actuar en la perspectiva de reducir la fragmentación entre el conocimiento, así como en equipos multidisciplinares en el campo de la salud.

[...] Puedo contar con la ayuda del profesor de matemáticas, llego allí y señalo, esto lo logramos este año para articular [...] (Wanda, 2017, nuestro grifo).

El discurso revela que, en algunos momentos, se viven espacios reflexivos de intercambio de conocimientos y prácticas. Cuando los maestros trabajan juntos, cada uno puede aprender del otro y esto los lleva a compartir evidencia y buscar soluciones. Con esta actitud, entendemos que las enfermeras están imprimiendo la marca de la profesoralidad. Presupone el dominio del conocimiento y el hacer en el campo de la enfermería, así como la escucha sensible a la perspectiva de valores que tienen en cuenta el conocimiento de la experiencia de otros colegas. Este proceso hace, al compartir la cultura de un grupo, dar cabida a la construcción de su identidad profesional (MATOS, 2016). También en este caso, las indicaciones discursivas relacionadas con este tema comparten la idea de interdisciplinariedad, buscando la disrupción de la fragmentación entre los componentes curriculares, favoreciendo una mejor conexión entre ellos y la mejora de la práctica docente.

En este sentido, podemos extrapolar y pensar que la preocupación por la disrupción de la fragmentación repercute en la formación de los futuros técnicos de enfermería para el cuidado de la salud de una manera holística e integrada. Abordar el trabajo de enfermería con otras áreas del conocimiento, reducir la racionalización biomédica y centrarse solo en los objetivos finales, requiere que las enfermeras también reconsideren el perfil de este/a futuro/a profesional. Por lo tanto, se espera un técnico que debe movilizar el conocimiento en la práctica, que sea flexible, que potencie el poder de la crítica y la reflexión. Así, las narrativas

muestran que buscaron romper los hallazgos de Rehen (2009), para quien los cursos profesionales en Brasil se caracterizan por la ausencia de integración entre los componentes curriculares y por la desarticulación teórico-práctica.

El pensamiento interdisciplinario requiere la aproximación entre áreas, buscando el uso de estrategias diversificadas y compartidas para posibilitar cambios en la práctica pedagógica y en el desarrollo de la profesionalidad, al tiempo que se enfatiza el papel del sujeto activo y crítico en la producción de conocimiento y en la construcción de la identidad docente. Aunque sabemos que la interdisciplinariedad ha sido un tema muy debatido en el ámbito educativo durante décadas (FAZENDA, 2007), aún no se ha interiorizado ampliamente en el contexto escolar, pero siempre hay resonancia cuando los profesionales ingresan al campo educativo.

Para Nóvoa (2009), la formación del docente se cuestiona en el diálogo entre pares, mientras percibe la realidad e interviene en ella de acuerdo con las circunstancias locales. Esto aumenta el sentimiento de pertenencia en relación con el nuevo nicho profesional (NÓVOA, 2008). Esta reestructuración individual, en busca del colectivo de sus esquemas de conocimiento, les permite resolver (en parte) cuestiones de carácter didáctico-pedagógico, favoreciendo el proceso de transición y maduración al nuevo *estatus* profesional.

Entendemos que una de las grandes dificultades para la enseñanza interdisciplinaria es el resultado del currículo centrado en el modelo positivista, descontextualizado y fragmentado (OLIVEIRA *et al.*, 2015). Sin embargo, interpretamos que, al buscar el pensamiento interdisciplinario, estas enfermeras traen de su memoria formativa conceptos de acción en equipo, indispensables en el cuidado de enfermería, cuya comprensión abarca a la persona, contexto y situación (QUEIRÓS, 2016).

Además del diálogo con los pares, se evidenció la articulación con la dirección escolar, en un intento de buscar soluciones ante los desafíos. Así, como dice Matos (2016, p. 71), mostramos que la constitución de la identidad docente "[...] convoca diferentes dimensiones de los profesores de la asignatura: sus conocimientos y afectos, sus experiencias y convicciones, su sentido ético y compromiso social". Por lo tanto, comprender el proceso de identidad implica comprender su propio carácter intersubjetivo y relacional. En palabras de Nóvoa (2002, p. 12), es "[...] en el trabajo individual y colectivo de reflexión que encontrarán los medios necesarios para su desarrollo profesional".

Sobre las cuestiones relacionadas con el aprendizaje, las narrativas de los entrevistados destacan inicialmente una preocupación por la mala educación de los estudiantes a lo largo de la trayectoria escolar y sus consecuencias para la enseñanza de la educación vocacional.

[...] otra cosa que me di cuenta también es que los alumnos prácticamente no tienen base; entonces, una de las mayores dificultades que sentí cuando empecé a enseñarles, fue que lo intenté, empecé con los términos técnicos, a los que terminamos acostumbrándonos, pero vi que no sabían mucho, [...] (Raquel, 2017, nuestro grifo).

La reflexión contenida en esta narrativa sobre la relación profesor-alumno afirma que promover el aprendizaje no es transferir conocimiento, sino generar posibilidad para su construcción (FREIRE, 1996). En este sentido, podemos hacer una analogía de que estos maestros están manifestando el principio primordial de la enfermería, que es el cuidado. Cuidar con acción, con actitud, con disponibilidad, poner la posición de uno en la posición del otro. Prestar atención, ser cuidadoso con el otro es una virtud que integra los valores identificativos de la profesión de enfermería y, en este caso, incorporados a la dimensión educativa, creemos que el resultado de esta memoria de vida profesional y académica que tienen. Es como si contextualizaran el cuidado y la enseñanza en busca del objetivo esencial en el proceso educativo: la enseñanza y el aprendizaje (FREIRE, 1996; MAIA, 2012).

En cuanto a las estrategias para hacer frente al desinterés y desconcierto de los estudiantes, reportadas por los entrevistados, el uso de conceptos pedagógicos con respecto a las metodologías educativas fue muy ventilado. Por más que sus narrativas evidenciaran el intento de crear motivación entre los estudiantes, solo dos enfermeras buscaron diversificar la metodología, utilizando problematización y estudio de caso. Estos datos validan la falta de formación pedagógica y de conocimiento de las numerosas metodologías utilizadas en el aula, manteniendo espacio para el predominio de la metodología tradicional y meramente expositiva.

Esta contradicción se explica por la existencia de una brecha entre la visión romantizada y la realidad de la enseñanza (NÓVOA, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2015). Cabe mencionar que, a partir de las declaraciones y en línea con nuestro entendimiento, no hay una sola manera de aprender a ser maestro, sino de darse cuenta de que esta profesoralidad varía con el contexto, con la trayectoria de formación y con la actividad que realizan en el contexto escolar. El enfoque de la problematización es una característica de la enfermería, la ciencia práctica de la acción. La enseñanza y el aprendizaje en salud muestran, en general, una marcada apreciación de la técnica, en un paradigma asistencial e intervencionista, dejando este escenario ausente de algunas habilidades docentes específicas, relegadas a un segundo plano.

Así, estas experiencias problematizadoras, en la educación técnica para asistir a la enfermería, muestran que las enfermeras hacen de la vida cotidiana de los estudiantes un punto de partida en la construcción de su profesionalización docente, con el fin de construir competencias, habilidades y actitudes en busca de soluciones a situaciones problemáticas. Además, los implicados también revelan sus recuerdos del entrenamiento, ya que es una de las técnicas más utilizadas en los cursos de salud (MENEZES-RODRIGUES *et al.*, 2019).

La educación profesional cuenta con la presencia de muchos estudiantes, como los involucrados en nuestra investigación. Llegan al ámbito educativo de la educación básica con una buena experiencia profesional (cuidados), que entendemos como importante y vital, sin embargo, sin tiempo ni conocimientos previos para desarrollar una sólida acción didáctico-pedagógica (ABREU, 2009; OLIVEIRA; VENTAS; SILVA, 2017), que consideramos esencial para que la enfermera pueda dar cuenta de la efectividad de su labor docente.

Al convertirse en docente, la enfermera debe tener la comprensión necesaria para planificar situaciones educativas que promuevan el aprendizaje y requieran que los estudiantes participen activamente. Por lo tanto, no solo es necesario el dominio de los contenidos, sino también, y principalmente, la búsqueda de la apropiación de métodos de enseñanza que favorezcan el proceso de aprendizaje significativo (BUENO *et al.*, 2017).

Abreu (2009) llama la atención en el sentido de que los programas escolares son orientadores, pero las situaciones en el aula son impredecibles, a menudo requieren un plan alternativo basado en decisiones que reflejen la elección individual y experiencial en el momento de la práctica educativa. Así, tiene que saber actuar en situaciones inusuales, así como en ausencia de una metodología que permita esta acción, aún más, saber cómo lidiar con la incertidumbre, con el sentido común, con el desafío, durante la práctica profesional.

Como táctica de ser docente, dos enfermeras aplicaron el aprendizaje de su educación continua, como la educación híbrida y las metodologías de aprendizaje activo, en el ejercicio de la enseñanza. Sus informes son una estrategia de autoformación (FRISON; VEIGA SIMÃO, 2020) y funcionan como un proceso de autoconocimiento por parte del sujeto. Es esta visión la que muchas enfermeras construyen cuando participan en cursos de capacitación para preceptores a medida que desarrollan competencias dirigidas a la educación en / en la salud de una manera interactiva, lúdica y basada en el diálogo (OLIVEIRA *et al.*, 2015), sin embargo, no todos los participantes de la investigación que trabajan en la educación profesional tuvieron la misma oportunidad e ingresaron al campo educativo debido a factores no relacionados con su voluntad inicial, cuando se graduaron. La metodología activa y la

enseñanza híbrida son estrategias que se destacan en los últimos tiempos y son ampliamente utilizadas en cursos de pregrado y educación básica.

Todas estas narrativas descritas convergen a la inquietud de hacer lo mejor posible en la construcción del ser docente, lo que implica intercambio, compartir, conocimientos y representaciones. Esta construcción se desarrolla en el aula habitual, en el ejercicio de su vida cotidiana, ya que no se trata solo de dominar conocimientos y acciones técnicas, sino de construir sobre la sensibilidad que requiere el ámbito educativo.

Con el fin de buscar combinar teoría y práctica, buscando acercar a los educandos al contenido de sus experiencias, los investigados informan que buscan involucrar al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, asociando teoría y práctica, con el fin de promover clases dinámicas. De una manera (in)consciente, mantener la atención de los estudiantes, unir la teoría con la práctica y proporcionar clases dinámicas se refiere a los principios de las metodologías activas. Las enfermeras, los docentes, han expuesto que buscan trabajar los contenidos de la clase acercándolos a la realidad del alumno, considerando que los nuevos contenidos tienen trascendencia y representan un reto que se puede lograr para el alumno, pues, de esta manera, estará motivado durante el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, observamos que el trabajo cotidiano de las enfermeras docentes sigue modificando la identidad del trabajador, es decir, trabajar es hacer algo de sí mismo, asumir las marcas de la identidad laboral y constituir parte de su existencia. Se constituye al articular la enseñanza y el aprendizaje, intercambiando las funciones del aprendizaje profesional colaborativo como condición *sine qua non* para ser profesor. La integración entre la asistencia y la enseñanza, en la perspectiva de resolver y afrontar los problemas, evita la dicotomía entre teoría y práctica y, en consecuencia, renueva los conocimientos y las prácticas sanitarias.

Todos estos hallazgos surgidos en las voces de los investigados son hallazgos evidenciados en la formación inicial de las licenciaturas y que continúan en la formación continua de los docentes. Ahora, imaginemos esto: ¿qué tan difícil debería ser para aquellos que no han tenido esta capacitación y que se han construido a sí mismos en una perspectiva completamente diferente? Su experiencia como docente refleja gran parte de los recuerdos de sus maestros, ante esto, surge esta pregunta: ¿cómo transformar a un trabajador cuya identidad social y profesional no era su deseo inicial y no contaba con la formación adecuada para realizar este trabajo? La construcción de la identidad docente o la profesionalidad de la enseñanza es un proceso complejo (MATOS, 2016), por lo que entendemos que estas narrativas permitieron a las enfermeras incorporar la construcción de una nueva

representación, la nueva práctica profesional, la enseñanza como parte de sus proyectos personales y profesionales.

Consideraciones finales

En este texto, podemos ver la posibilidad de buscar posibles estrategias en la práctica de la / del enfermera/o para la enseñanza técnica de enfermería y, sobre todo, la certeza de que es posible avanzar, y que las posibilidades de transformaciones involucran a los propios docentes, sus experiencias, sus reflexiones, aliadas a las nuevas perspectivas, hacia nuevos territorios. La investigación mostró que la educación inicial y continua son dimensiones fundamentales para la constitución de la profesión docente.

Mientras tanto, la formación está inextricablemente relacionada con la producción de significados sobre experiencias personales y profesionales. Esta profesoralidad debe estar asociada a representaciones, significados y prácticas, entre otros factores fundamentales para su comprensión.

Así, a partir de la construcción de narrativas, las enfermeras pudieron problematizar, analizar, reflexionar y comprender sus propias prácticas y pensar en una nueva identidad profesional, oportunista por el ingreso a la rutina escolar. Esta constitución de la identidad profesional docente estuvo fuertemente marcada por la trayectoria personal y las influencias colectivas en el nuevo espacio de trabajo.

Muchos de ellos comenzaron a enseñar con conocimientos teóricos en el área técnica de enfermería, pero sin la experiencia en el área pedagógica, una tendencia ya identificada en otros estudios, sin embargo, reconocieron la complejidad de la educación, estuvieron dispuestos a intercambiar conocimientos profesionales, permanecer accesibles y receptivos a la recepción de nuevas formas de constituir ambos en términos de conocimiento pedagógico, así como experiencias, sin olvidar los conocimientos específicos.

REFERENCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, n. 14, p. 79-95, set. 2014. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223>. Acceso en: 04 jun. 2019.

ABREU, G. R. Ressignificação da formação do professor de ensino técnico profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. **Revista Profissão Docente**, v. 9, n. 21, p. 114-132, ene./jul. 2009. Disponible en: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/231>. Acceso en: 29 abr. 2019.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO SEGOVIA, J. La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 3, n. 9, p. 796-813, 2018. Disponible en: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5594>. Acceso en: 04 ene. 2021.

BORN, B. B.; PRADO A. P.; FILIPPE, J. M. F. G. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45e201945002003.pdf>. Acceso en: 18 ene. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 184, p. 21-22, 2012.

BUENO, S. M. V. *et al.* O diálogo no processo ensino-aprendizagem. **Temas em Educação e Saúde**, v. 5, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9507>. Acceso en: 13 ene. 2021.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 342 p.

DELORY - MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set./dez. 2012. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>. Acceso en: 28 ene. 2020.

DELORY- MOMBERGER, C. Experiencia y formación. biografización, biograficidad y heterobiografía. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 19, n. 62, p. 695-710, jul./set. 2014.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2007. 143 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 23-28.

FRISON, L. M. B.; VEIGA SIMÃO, A. M. Histórias de vida em pesquisa (auto)biográfica: circuito que inclui tempos, lugares e autorregulação da aprendizagem. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 13, p. 71-90, 2020. Disponible en: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7508>. Acceso en: 08 ene. 2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GORZONI, S. P.; DAVIS, C. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**. n. 47, v. 16, p. 1396-1413, 2017.

JOSSO, M. C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p.

40-54, jan./abr. 2020. Disponible en: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/443>. Acceso en: 5 ene. 2021.

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. **La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v.16, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2011. Disponible en: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/195>. Acceso en: 04 ene. 2020.

MAIA, L. F. S. O enfermeiro educador: conhecimento técnico na formação profissional docente. **Revista Científica de Enfermagem**, São Paulo, v. 2, n. 5, p. 19-25, 2012. Disponible en: <https://www.recien.com.br/index.php/Recien/article/view/38>. Acceso en: 08 jun. 2018.

MATOS, R. S. S. M. Identidade e profissionalismo docente – uma revisão da abordagem narrativa. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 1, p. 61-74, 2016.

MENEZES-RODRIGUES, F. S. *et al.* Vantagens da utilização do Método de Aprendizagem Baseada em Problemas (MAPB) em cursos de graduação na área da saúde. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 340-353, abr./jun. 2019. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11660>. Acceso en: 10 mar. 2020.

MIGNOT, A. C.; SOUZA, E. C. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10-33, set./dic. 2015.

NÓVOA, A. Profissão: Professor reflexões históricas e sociológicas. **Análise Psicológica**, v. VII, n. 1-2-3, p. 435-456, 1989.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3703>. Acceso en: 10 mar. 2020.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2008. 192 p.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponible en: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao>. Acceso en: 03 mar 2020.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>

OLIVEIRA, D. K. S. *et al.* A arte de educar na área da saúde: experiências com metodologias ativas. **Humanidades & Inovação**, n. 1, p. 70-79, 2015. Disponible en: <http://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/60>. Acceso en: 27 dic. 2019.

OLIVEIRA, R. S. SALES, M. A.; SILVA, A. L. G. Professor por acaso? A docência nos institutos federais. **Revista Profissão Docente**, v. 17, n. 37, p. 5-16, 2017. Disponible en: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1115>. Acceso en: 03 ene. 2021.

QUEIRÓS, P. J. P. O conhecimento em enfermagem e a natureza dos seus saberes. **Esc. Anna Nery**, n. 20, v. 3, 2016. Disponible en:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452016000300101. Acceso en: 27 ene. n. 2020.

REHEM, C. M. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: SENAC, 2009.

ROCHA, C. J. T.; MALHEIRO, J. M. S. Narrativas identitárias em experiência de transformação e desenvolvimento profissional docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 986-1000, 2019. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11836>. Acceso en: 02 feb. 2021.

SACRISTAN, J. G. La carrera profesional para el profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 2, n. 24, p. 243-260, 2010. Disponible en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3276065.pdf. Acceso en: 27 ene. 2020.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponible en: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acceso en: 04 mayo 2018.

TOZZETO, S.; GOIS DOMINGUES, T. A formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica nas Diretrizes Curriculares publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (2012 – 2018). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 172-188, jan./mar. 2020. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12151>. Acceso en: 05 jan.2021.

Cómo hacer referencia a este artículo

NASCIMENTO, A. T. P.; PINHO, M. J. S. De enfermero/a a profesor/a: trayectorias de profesionaliad. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2496-2512, out./dez. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v16i4.13886>

Enviado: 18/07/2021

Revisiones requeridas: 17/08/2021

Aprobado: 16/09/2021

Publicado: 21/10/2021