



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA
DEPARTAMENTO DE SAÚDE
MESTRADO ACADÊMICO EM SAÚDE COLETIVA

RAPHAELLA BISPO VARJÃO BORGES

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES DO CURSO DE
ENFERMAGEM SOBRE O ESTRESSE NO PROCESSO ENSINAR-
APRENDER

FEIRA DE SANTANA – BA
2020

RAPHAELLA BISPO VARJÃO BORGES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES DO CURSO DE
ENFERMAGEM SOBRE O ESTRESSE NO PROCESSO ENSINAR-
APRENDER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva do Departamento de Saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Saúde Coletiva.

Área de Concentração: Políticas, Planejamento e Gestão em Saúde.

Linha de Pesquisa: Planejamento, Gestão e Práticas de Saúde.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Maria Lúcia Silva Servo

**FEIRA DE SANTANA – BA
2020**

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Borges, Raphaella Bispo Varjão
B734r Representações sociais dos docentes do curso de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender / Raphaella Bispo Varjão Borges. – 2020.
145f. : il.

Orientadora: Maria Lúcia Silva Servo

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana. Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, 2020.

1. Estresse. 2. Processo ensino-aprendizagem. 3. Representação social. 4. Enfermagem - Docente. I. Servo, Maria Lúcia Silva, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 616-083(07)

RAPHAELLA BISPO VARJÃO BORGES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES DO CURSO DE ENFERMAGEM
SOBRE O ESTRESSE NO PROCESSO ENSINAR-APRENDER**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva do Departamento de Saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Saúde Coletiva.

Aprovada em 24 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Maria Lúcia Silva Servo
Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a. Alba Benemérita Alves Vilela
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB
(Examinadora Titular)

Prof.^a Dr.^a. Elaine Guedes Fontoura
Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS
(Examinadora Titular)

Prof.^a Dr.^a. Juliana Laranjeira Pereira dos Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS
(Examinadora Suplente)

Dedico este trabalho aos docentes dos componentes curriculares que se inserem na área de conhecimento de Saúde do Adulto e do Idoso do curso de Enfermagem da UEFS.

AGRADECIMENTOS

É chegada ao fim mais uma etapa da minha trajetória acadêmica e nesses dois anos de muito crescimento, aprendizados e desafios, gostaria de expressar a minha gratidão aos que, de uma forma ou outra, contribuíram nesse percurso. Assim, agradeço:

Ao meu Deus, por seu amor, cuidado e carinho não só neste momento tão especial, mas em todas as etapas da minha existência. Que darei eu ao Senhor, por todos os benefícios que tem me feito? A ele rendo toda honra, toda glória, todo louvor e toda minha gratidão!

À minha querida orientadora, Dr^a Maria Lúcia Silva Servo e a ela expresso o meu afeto e admiração, não somente pelas orientações com competência, dedicação e profissionalismo, mas também pela simplicidade e por fazer com que o este processo se tornasse o mais leve possível. Nunca vou esquecer o quanto me incentivou e acreditou na minha evolução acadêmica.

Ao meu esposo, Deque, grande amor da minha vida, por sempre me estimular a evoluir intelectualmente e profissionalmente. Também agradeço por todo amor, carinho, cuidado, compreensão e apoio nos momentos mais críticos desta trajetória. O meu sonho tornou-se também o seu sonho, por isso essa vitória é nossa, meu amor!

Ao meu filho Davi, minha fonte de alegria e inocência, o amor da vida da mamãe, aquele que faz os meus dias mais leves e felizes. Obrigada por sua existência e pelo seu amor.

Ao meu pai e a minha mãe, pelo carinho e pelo amor e por não medir esforços para que os meus objetivos se concretizassem. Obrigada pelas lições que levarei por toda vida e por dedicar momentos de oração por mim. Sinto-me privilegiada pelos pais maravilhosos que tenho.

Aos meus irmãos Nathália e Victor, pelas palavras de incentivo e por sempre acreditar e torcer pelo meu crescimento pessoal e profissional.

Aos meus sogros José Marques e Suzana, aos meus cunhados Jamyle e Adriel e aos meus sobrinhos João e Miguel pelo amor, convívio e apoio demonstrado.

Aos demais familiares, avós, tios e tias, primos e primas, pelo apoio e pela confiança de sempre.

À minha querida turma de mestrado, verdadeiramente uma turma diferenciada, com pessoas iluminadas dispostas a sempre ajudar, congregar e contribuir. Mara Rúbia, Larissa, Lívia e Deisy, obrigada por tudo. Em especial, quero expressar o meu agradecimento a Deisy, colega e amiga de turma pelo convívio, por suas palavras de incentivo, pelas escritas conjuntas e por fazer nossos dias mais leves.

À Bianca, amiga desde a graduação, professora da UEFS, por não medir esforços para me auxiliar, orientar, torcer e acreditar no meu crescimento profissional.

Aos membros da banca examinadora de qualificação e defesa, Dr^a Alba Vilela, Dr^a Elaine Guedes e Dr^a Juliana Laranjeira, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com este estudo.

Aos docentes de Enfermagem da UEFS da área do conhecimento de Saúde do Adulto e Idoso pela disponibilidade, pela atenção com que me receberam e por aceitarem participar deste estudo.

À CAPES pelo suporte financeiro durante o período do Mestrado.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, Goreth e Jorge, pela dedicação.

Ao NUPISC, por me acolher e proporcionar momentos de valiosos de aprendizado.

À UEFS, instituição de excelência, por ser peça chave na minha formação e crescimento acadêmico e profissional.

Enfim, agradeço a **todos** que colaboraram direta ou indiretamente com essa conquista, incentivando-me a atingir meus objetivos.

*“Deus nunca disse que a jornada seria fácil,
mas Ele disse que a chegada valeria a pena”.*

Max Lucado

RESUMO

BORGES, R.B.V. **Representações sociais dos docentes do curso de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender**. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Saúde Coletiva), Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2020.

O estresse incide na docência no processo ensinar-aprender, tendo em vista a variedade dos estressores internos e externos próprios às atribuições da docência, afetando os processos de saúde-doença. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, fundamentada na Teoria das Representações Sociais (TRS), tendo como objetivo compreender as representações sociais dos docentes do curso de Enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender. O estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos, no qual foi avaliado e aprovado através do parecer nº 3.446.026. Os participantes do estudo foram treze docentes do curso de Enfermagem de uma Universidade pública do interior da Bahia. A técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Os métodos utilizados para análise de dados foram análise de similitude, com auxílio do software IRAMUTEQ e a técnica de análise de conteúdo de Bardin. As categorias apreendidas foram: A compreensão sobre o estresse na perspectiva dos docentes de Enfermagem; Sentidos e significados sobre o processo ensinar-aprender; Desvelando os fios que tecem o estresse dos docentes de Enfermagem no processo ensinar-aprender e Estratégias para o manejo do estresse no processo ensinar-aprender. As representações sociais dos docentes do curso de enfermagem apreendidas neste estudo permitem afirmar, no que tange à compreensão do estresse, que os participantes possuem uma aproximação à temática, embora haja um entendimento do estresse vinculado ao seu respectivo estressor. As manifestações do estresse também emergiram articuladas à compreensão deste; o conteúdo representacional acerca dos sentidos e significados do processo ensinar-aprender revelam uma mudança na condução do processo pedagógico, com foco no aprendizado e voltado para uma troca de conhecimentos. O compromisso para formação, os desafios da prática pedagógica e os sentidos afetivos também foram sinalizados. As representações sociais do estresse no processo ensinar-aprender ancoram-se aos estressores vinculados às questões relacionais entre docentes e discentes, o que envolve a presença de características desfavoráveis dos discentes frente à sua formação. Fatores educacionais prévios e aqueles presentes dentro do processo formativo também foram evocados pelos docentes. Procedimentos técnicos realizados em campos de prática e estágio também se configuram como estressores no processo ensinar-aprender. Acrescenta-se ainda, nas Representações Sociais (RS) dos docentes, o estresse frente às novas configurações do mundo do trabalho, que impõem novas exigências, como sobrecarga de trabalho, além de submeter os docentes às condições de trabalho adversas. Frente a essas questões, foram levantadas estratégias de enfrentamento, tanto na perspectiva do confronto direto como indireto. Concluímos que os docentes do curso de Enfermagem, apesar dos estressores no processo ensinar-aprender, buscam mobilizar fontes de energia para retornar ao estado de equilíbrio, conseguindo administrar o estresse no processo, porém, em alguns casos, percebemos o estresse em diferentes fases de desenvolvimento.

Palavras-chaves: estresse, processo ensinar-aprender, representação social, docente de enfermagem.

ABSTRACT

BORGES, R.B.V. Social representations of teachers of the nursing course about stress in the teach-learn process. 2020. 145 p. Dissertation (Academic Master in Public Health), State University of Feira de Santana, Bahia, 2020.

Stress affects teaching in the teaching-learning process, in view of the variety of internal and external stressors inherent to teaching duties, affecting health-disease processes. It is a qualitative, exploratory and descriptive research, based on the Theory of Social Representations (TSR), with the objective of understanding the social representations of the professors of the Nursing course on stress in the teaching-learning process. The study was submitted to the appreciation of the Research Ethics Committee involving Human Beings, in which it was evaluated and approved through opinion number 3,446,026. The study participants were thirteen professors from the Nursing course at a public University in the interior of Bahia. The data collection technique was the semi-structured interview. The methods used for data analysis were similarity analysis, with the aid of the IRAMUTEQ software and Bardin's content analysis technique. The apprehended categories were: Understanding about stress from the perspective of nursing professors; Senses and meanings about the teaching-learning process; unveiling the threads that weave the stress of nursing professors in the teaching-learning process and Strategies for the management of stress in the teaching-learning process. The social representations of the professors of the nursing course learned in this study allow us to affirm, with regard to the understanding of stress, that the participants have an approach to the theme, although there is an understanding of stress linked to their respective stressor. The manifestations of stress also emerged linked to its understanding; the representational content about the senses and meanings of the teaching-learning process reveals a change in the conduct of the pedagogical process, with a focus on learning and aimed at an exchange of knowledge. The commitment to training, the challenges of pedagogical practice and the affective senses were also signaled. The social representations of stress in the teaching-learning process are anchored to stressors linked to relational issues between teachers and students, which involves the presence of unfavorable characteristics of students in view of their training. Previous educational factors and those present within the training process were also mentioned by the teachers. Technical procedures performed in practice and internship fields are also stressors in the teaching-learning process. In addition, in the teachers' Social Representations (SR), stress is added to the new configurations of the world of work, which impose new requirements, such as work overload, in addition to subjecting teachers to adverse working conditions. Faced with these issues, coping strategies were raised, both from the perspective of direct and indirect confrontation. We conclude that the teachers of the Nursing course, despite the stressors in the teaching-learning process, seek to mobilize energy sources to return to the state of balance, managing to manage the stress in the process, however, in some cases, we perceive the developing stress.

Keywords: stress, teaching-learning process, social representation, nursing teacher.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEn	Associação Brasileira de Enfermagem
AFAS	Associação Feirense de Assistência Social
API	Associação de Proteção à Infância
BCJC	Biblioteca Central Julieta Carteadó
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CAE	Centro de Atendimento Especializado
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão
CRDS	Centro Regional de Dermatologia Sanitária
CSU	Centro Social Urbano
DCNEnf	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem
DBIO	Departamento de Ciências Biológicas
DCHF	Departamento de Ciências Humanas e Filosóficas
DSAU	Departamento de Saúde
DST/AIDS	Doenças Sexualmente Transmissíveis/ Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
DVE	Drenagem Ventricular Externa
ENT.	Entrevistado
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia
FSA	Feira de Santana
HDPA	Hospital Dom Pedro de Alcântara
HEC	Hospital Estadual da Criança
HERL	Hospital Especializado Lopes Rodrigues
HGCA	Hospital Geral Clériston Andrade
HIPS	Hospital Inácia Pinto dos Santos
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LABENF	Laboratório de Enfermagem
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIS	Laboratório de Informática em Saúde
MS	Ministério da Saúde
NIPES	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas e Estudos em Saúde
NUPISC	Núcleo de Pesquisa Integrada em Saúde Coletiva
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAT	Pavilhões de aulas teóricas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Processo de Trabalho
RS	Representações Sociais
SAMU	Serviço de Atendimento Médico de Urgência
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SESU	Serviço de Saúde Universitário
SGA	Síndrome Geral de Adaptação
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
SSA	Salvador
SUS	Sistema Único de Saúde
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
UATI	Universidade Aberta à Terceira Idade
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNACON	Unidade em Alta Complexidade em Oncologia
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

FIGURA 1	Noções de Corpus, texto e segmento de texto	57
FIGURA 2	Árvore máxima de similitude segundo as representações sociais dos docentes do curso de Enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender	59
FIGURA 3	Recorte da árvore de similitude com o termo estresse	66
FIGURA 4	Eutresse, zona de conforto e distresse	68
FIGURA 5	Recorte da árvore de similitude com o termo processo ensinar-aprender	71
FIGURA 6	Recorte da árvore de similitude com o termo aluno	80
FIGURA 7	Recorte da árvore de similitude com o termo estratégia	103

FLUXOGRAMA

FLUXOGRAMA1	Fases da análise de conteúdo	60
FLUXOGRAMA2	Síntese das categorias para análise das representações sociais dos docentes do curso de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender	62

QUADROS

QUADRO 1	Produção científica encontrada no Portal de Pesquisa da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e na base de dados do Scientific Electronic Library Online (SCIELO) sobre o estresse em docentes de enfermagem segundo título, autores, ano, revista, método, de 2008 a 2018	19
QUADRO 2	Classificação do Estresse segundo Molina (1996)	30
QUADRO 3	Caracterização dos participantes da Pesquisa. Feira de Santana, novembro, 2019	52

SUMÁRIO

1	CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	14
2	ENCONTRO COM AS VOZES TEÓRICAS	22
2.1	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	22
2.2	CONCEPÇÕES SOBRE O ESTRESSE	27
2.3	O TRABALHO E A DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM	34
2.3.1	Considerações gerais sobre o trabalho em saúde/ Enfermagem	34
2.3.2	O processo ensinar-aprender em Enfermagem no contexto das concepções pedagógicas	38
3	PERCURSO METODOLÓGICO	46
3.1	TIPO DE ESTUDO	46
3.2	CAMPO DE PESQUISA	46
3.3	PARTICIPANTES DO ESTUDO	50
3.4	TÉCNICA E INSTRUMENTO DE COLETAS DE DADOS	53
3.5	SISTEMÁTICA PARA A COLETA DE DADOS	55
3.6	MÉTODOS DE ANÁLISE DE DADOS	56
3.6.1	Primeiro Momento: O processamento dos dados através da análise de similitude	56
3.6.2	Segundo Momento: Análise de Conteúdo	60
3.7	ASPECTOS ÉTICOS	63
4	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
4.1	A COMPREENSÃO DO ESTRESSE NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES DE ENFERMAGEM	65
4.2	SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE O PROCESSO ENSINAR-APRENDER	71
4.3	DESVELANDO OS FIOS QUE TECEM O ESTRESSE DOS DOCENTES DE ENFERMAGEM NO PROCESSO ENSINAR-APRENDER	80
4.3.1	Os estressores na relação docente x discente em sala de aula	81
4.3.2	O processo ensinar-aprender e os estressores em campos de prática	89
4.3.3	As novas configurações do mundo do trabalho e o estresse no âmbito da docência em Enfermagem	94

4.4	ESTRATÉGIAS PARA O MANEJO DO ESTRESSE NO PROCESSO ENSINAR-APRENDER	103
5	SÍNTESE	111
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICES	133
	APÊNDICE A-ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	134
	APÊNDICE B-FOLHETO INFORMATIVO	135
	APÊNDICE C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	136
	ANEXOS	137
	ANEXO A- MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ENFERMAGEM DA UEFS	138
	ANEXO B- AUTORIZAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE SAÚDE	139
	ANEXO C-FOLHO DE ROSTO	140
	ANEXO D- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	141

1 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

A Teoria das Representações Sociais (TRS) se constitui em um conhecimento compartilhado e elaborado socialmente, no intuito de construir uma realidade comum a um grupo social, servindo como o principal meio pelo qual estabelecemos associações uns com os outros. É um processo dinâmico e estruturado historicamente, vinculado ao grupo que o concebeu, tendo como processo formativo a organização da familiaridade ao desconhecido pelo grupo (MOSCOVICI, 1978; 2005).

Nessa perspectiva, as representações sociais (RS) são produtos sociais, pois são criações coletivas, mas também individuais por emanarem de sujeitos que trazem as representações de sua realidade, atribuindo-lhes sentido. Dessa dinâmica, surgem conceitos, afirmações e explicações sobre um determinado objeto psicossocial a partir das comunicações interindividuais no contexto da vida cotidiana (MOSCOVICI, 1981).

A partir dessa lógica, emerge o estresse, enquanto objeto psicossocial. Atualmente, a reflexão dessa temática tem preenchido diversos espaços sociais, em destaque o laboral, por se tratar de um processo psicofisiológico que perpassa toda uma estrutura de emoções, sensações, comportamentos, se considerarmos a unidade do corpo, da mente e do espírito. É conceituado como uma reação de adaptação do organismo frente a um estímulo/estressor do meio interno ou externo, em que a sucessão desses eventos estressores pode exceder os mecanismos de adaptação, provocando o enfraquecimento e o adoecimento do organismo (LIPP, 2010; SERVO, 2011; SANTANA, 2015).

De acordo com Lipp (2002) e Goulart Júnior e Lipp (2008), o fenômeno do estresse pode incidir sobre qualquer atividade laboral, todavia algumas profissões apresentam maior suscetibilidade às manifestações do estresse por expor o trabalhador às condições de desgaste tanto emocional quanto físico. É o que ocorre entre os docentes no processo ensinar-aprender. Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a docência é considerada uma atividade altamente estressante, tendo em vista a variedade de estressores próprios às suas atribuições, afetando os processos saúde-doença. Cabe destacar que os docentes do ensino superior tem especial vulnerabilidade ao estresse (REIS *et al.*, 2006).

As modificações que têm ocorrido em relação às atribuições do docente e que incidem sobre sua saúde, coincidem com um processo de transformação sócio-histórica. As novas configurações do mundo do trabalho resultantes do modo de produção capitalista e dos preceitos neoliberais ampliam as exigências e as responsabilidades sobre os docentes. É

exigido destes a polivalência e a multifuncionalidade, a alta produtividade, a necessidade do domínio contínuo das novas tecnologias de ensino e a obrigação do constante aperfeiçoamento acadêmico e técnico. Desse modo, além de se apropriar de competências pedagógicas no processo ensinar-aprender, é exigido dos docentes habilidades emocionais e sociais (D'OLIVEIRA *et al.*, 2018; JENNINGS; GREENBERG, 2009; LEÓN, 2011).

Nessa perspectiva, a compreensão dos fatores estressantes no meio profissional relaciona o estresse com as características inatas ao docente (história de vida, personalidade, autoconhecimento, vida familiar) e as atividades/ atribuições laborais propriamente ditas que envolvem as condições de trabalho, a gestão acadêmica, o ambiente organizacional, a formação permanente e o processo ensinar-aprender (WITTER, 2002). Direcionando nosso olhar para o objeto social: o estresse no processo ensinar-aprender na visão do docente faz-se necessário abordar em que consiste tal processo.

Conforme Kubo e Botomé (2001, p.4), é frequente:

o uso dos substantivos “ensino” e “aprendizagem” para fazer referência aos processos “ensinar” e “aprender”. Raramente fica claro que as palavras referem-se a um “processo” e não a “coisas estáticas” ou fixas. Nem sequer pode ser dito que correspondam a dois processos independentes ou separados. Nesse sentido, é melhor usar verbos para referir-se a esse processo, fundamentalmente constituído por uma interação entre dois organismos.

Diante do exposto, Zani e Nogueira (2006), refletem que o ato de ensinar, geralmente, é atribuído ao docente e o conceito de ensino está intimamente ligado a uma complexa interação que existe entre docentes e discentes, culminando na aprendizagem. O ensino é, essencialmente, um ato de comunicação de ideias, sentimentos, crenças ou valores de uma cultura ou de um determinado grupo social.

O ato de aprender, por sua vez, não se efetiva por meio de cópias ou repetições, é um processo pelo qual o comportamento é modificado pela experiência e alcança para além do conhecimento de conteúdos ou técnicas, pois envolve sentimentos e emoções. Além disso, é importante destacar que o aprendizado acontece a partir do momento em que o sujeito adquire o compromisso com sua formação humana, social e profissional (RIBEIRO *et al.*, 2018; ZANI; NOGUEIRA, 2006).

Ensinar e aprender, portanto, são processos que se articulam e se acompanham durante todo o processo educativo. Este, por sua vez, é entendido como um comportamento que marca a nossa existência, sendo o mais cotidiano dos aspectos que norteiam nosso agir. Tem

natureza constante, dialética, dinâmica e perdura até a finitude da existência humana. No ensino superior, o processo educativo ocorre sistematicamente e está voltado para formação profissional em seus aspectos teóricos e práticos e se apoiam em distintas tendências pedagógicas (ITURRA, 1994; ALMEIDA; OLIVEIRA, 2004).

Os docentes devem se apropriar dessas tendências, elegendo aquela(s) que darão apoio às suas ações, uma vez que toda ação docente carrega uma intencionalidade. De acordo com Libâneo (1990), as tendências pedagógicas são classificadas em liberais e progressistas.

A Tendência Liberal toma como base os preceitos do sistema capitalista, valorizando a sociedade de classes. Nessa abordagem, a educação é vista como meio de conservação dos modelos sociais pré-estabelecidos, preparando o discente para conviver com as normas desse tipo de sociedade. A Tendência Progressista, por sua vez, opõe-se aos preceitos do capitalismo e alinha-se ao pensamento marxista. Concebem uma educação baseada na autogestão educacional, na análise consciente e crítica, que questione e transforme as realidades sociais.

Na perspectiva das tendências pedagógicas independentes se liberais ou progressistas, percebemos que o docente, especificamente, no ensino superior, encontra-se em um contexto que congrega distintas trajetórias, tendências/concepções pedagógicas, estilos de ensino, expressando os modos de ser educador nas universidades. Nesse mundo, interagem cotidianamente trajetórias individuais e coletivas, profissionais e pessoais, ocasionando uma complexa trama de representações, relações e diálogos (GARANHANI; VALLE, 2010). Desse universo acadêmico, pretendemos extrair as RS do estresse no processo ensinar-aprender, especificamente, dos docentes de enfermagem.

De acordo com Pires (2009), a enfermagem é uma profissão especializada em ações de cuidado à saúde assim como uma disciplina do conhecimento científico. É desenvolvida por um grupo de profissionais qualificados que exercem atividades socialmente necessárias. Dentre às diferentes dimensões do processo de trabalho em enfermagem (cuidar/assistir, gerenciar/administrar, ensinar/educar, pesquisar/ investigar e participar politicamente), destacamos que este estudo localiza-se na dimensão ensinar/educar, direcionando o olhar para o docente enquanto mediador na formação de novos profissionais e possuidor de diferentes RS.

Para Santos *et al.* (2016), a docência em enfermagem situa-se em um contexto permeado por diversos estressores como condições inadequadas de trabalho, extensa carga horária devido ao envolvimento em ensino, pesquisa e extensão, salários inadequados além

das atribuições específicas do processo ensinar-aprender em enfermagem que se concretiza tanto em sala de aula como em campo de prática e de estágio.

Diante do exposto, para a realização de um estudo fundamentado na TRS são necessários dois fatores: o primeiro é que o objeto da representação de fato exista para o sujeito e o segundo é que os indivíduos do grupo possam expressar a representação em uma situação que a favoreça (SERVO; GÓIS, 2017). Neste estudo, o objeto de estudo o estresse no processo ensinar-aprender é representado pelos docentes de enfermagem, uma vez que estes possuem informações e vivências sobre o referido objeto. Nesse sentido, a elaboração das RS sobre o estresse no processo ensinar-aprender pelos docentes de enfermagem revela o pensar, o agir, o saber e o sentir dos mesmos.

Minha motivação e interesse em estudar as RS do docente de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender surge inicialmente, quando discente do curso de enfermagem da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no período de 2007 a 2012. No decorrer da minha formação foi possível vivenciar, na prática educativa, tanto em componentes curriculares teóricos quanto práticos, situações de desgaste e estresse para os docentes. Questões que vão desde ao relacionamento com os discentes até incidentes críticos nos campos de prática e estágio, proporcionaram momentos de reflexão sobre o estresse que envolve o docente de enfermagem no processo ensinar-aprender.

Já como enfermeira desde 2012, aluna do Mestrado Acadêmico em Saúde Coletiva (turma de 2018) e integrante do Núcleo de Pesquisa Integrada em Saúde Coletiva (NUPISC) desde 2016, o meu interesse foi se ampliando à medida que ocorriam discussões que abordavam o tema. Vale salientar que a partir da intensificação das leituras, percebi que existe um olhar mais apurado para o estresse que envolve o discente de enfermagem em sua formação e escassa produção que aborde o estresse no docente de enfermagem no processo ensinar-aprender na perspectiva da TRS.

Foi realizada uma busca nas bases de dados do *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), abarcando o período de 2008 a 2018, utilizando a expressão “representação social AND estresse AND docentes de enfermagem” e também “representação social AND estresse AND processo ensino-aprendizagem/processo ensinar-aprender”. Não foi encontrada nenhuma produção que correspondessem a tais expressões.

Ao realizar novas buscas colocando o termo “estresse AND docentes de enfermagem”, identificamos, inicialmente, 191 produções as quais foram aplicadas critérios de seleção referentes ao ano de publicação (2008 a 2018), artigos disponíveis, idioma (português, inglês

e espanhol), resultando na pré-seleção de 58 artigos. Após leitura de título, palavras chaves e resumos dos artigos foram excluídos 51 produções por não corresponderem à temática e por estarem duplicados nas bases de dados.

Mediante tais critérios de exclusão, foi possível identificar 07 documentos (Quadro 01) a seguir. Todavia, estas produções apontam, basicamente, para o estresse docente de enfermagem no tocante às novas configurações do mundo do trabalho, que podem interferir e influenciar no processo ensinar-aprender, comprometendo na formação dos futuros enfermeiros (as) (MIRANDA; PEREIRA; PASSOS, 2009).

Quadro 1- Produção científica encontrada no portal da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e na base de dados do *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) sobre o estresse em docentes de enfermagem de 2008 a 2018.

TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES	ANO	REVISTA	MÉTODO
Trabalho docente de enfermagem e as repercussões no processo saúde doença	D'Oliveira <i>et al.</i>	2018	Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online	Pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória.
Docência universitária e o estresse: estressores no curso de enfermagem e medicina	Santos <i>et al.</i>	2016	Revista de Enfermagem da Universidade Federal de Santa Maria	Pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória.
Stressors of dual-qualification nursing teachers in the ChengDu-ChongQing economic zone of China- A qualitative study	Wu, Liu, e He.	2013	Nurse Education Today	Pesquisa qualitativa.
Steps towards empowerment: an examination of colleges, health services and universities.	Mc Allister <i>et al.</i>	2011	Contemporary Nurse	Pesquisa qualitativa.
Riscos ocupacionais psicossociais e sua repercussão na saúde de docentes universitários	Caran <i>et al.</i>	2011	Revista de Enfermagem da Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Pesquisa transversal, descritiva, quantitativa.
Docência em enfermagem: insatisfações e indicadores desfavoráveis	Corral-Mulato, Bueno e Franco.	2010	Acta Paulista de Enfermagem	Pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória.
O Estresse nos docentes de enfermagem de uma universidade pública	Miranda, Pereira e Passos.	2009	Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental	Pesquisa descritiva, abordagem quanti-qualitativa.

Fonte: Elaborada pela autora a partir da seleção realizada no portal da BVS e SCIELO

O estudo “Trabalho docente de enfermagem e as repercussões no processo saúde-doença” desenvolvido por D’Oliveira *et al.* (2018) sinaliza que as novas configurações do mundo do trabalho repercutem negativamente no processo saúde-doença dos docentes de enfermagem, uma vez que são exigidos desses trabalhadores multifuncionalidade e polivalência e a atuação laboral com recursos escassos. Como resultado, foi observado sobrecarga física e psicológica e estresse.

O trabalho de Santos *et al.* (2016) discute que o estresse nos docentes de enfermagem acontece frente às atribuições específicas no processo ensino-aprendizagem, complexidade das atividades, tensão emocional além das questões estruturais como falta de material básico, infraestrutura inadequada e alta demandas de atividades. Essas questões incidem sobre o corpo do trabalhador provocando diversos sintomas, tais como: problemas cardiovasculares e gastrointestinais, ansiedade, depressão, esgotamento, dificuldade nas relações profissionais, dentre outros.

Em estudo realizado por Wu, Liu e He (2013), realizado na Zona Econômica de ChengDu-ChongQing, na China, com enfermeiros de dupla qualificação, ou seja, que praticam a docência em enfermagem e também atuam na assistência, revelam que esses sujeitos são acometidos por estresse em decorrência da precarização dos ambientes de trabalho, carga de trabalho elevada e remuneração inadequada. Além da violência sofrida por estes, tanto pelos discentes quanto pelos pacientes.

Nessa mesma lógica, Mc Allister *et al.* (2011), em estudo realizado na Austrália com docentes de enfermagem, que trabalham na docência e também em serviços de saúde, mostraram que esses enfermeiros estão experimentando estresse relacionado ao trabalho, uma vez que este é permeado por pressões e desvalorização.

Por sua vez, Caran *et al.* (2011) discutem a existência de riscos ocupacionais no trabalho do docente universitário de enfermagem relacionados à pressão no ambiente laboral, relações interpessoais conflituosas, competição, sobrecarga e condições inadequadas de trabalho. Estas questões promovem alterações na saúde, com destaque para as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, necessidade de atualização constante, excessiva carga horária de aula e orientações desgastantes, preparo de avaliações; entraves nas relações interpessoais provocando ansiedade, insônia, gastrite e estresse.

Para Corral-Mulato, Bueno e Franco (2010) os docentes de enfermagem que atuam nas universidades públicas, cercados pelas exigências do mundo contemporâneo, estão desenvolvendo insatisfação pelo trabalho. Excesso de atividades, falta de cooperação e

individualismo são indicadores desfavoráveis que tem levado esses trabalhadores a desenvolverem sérios problemas de saúde, tais como o estresse ocupacional.

O estudo intitulado “O Estresse nos docentes de enfermagem de uma universidade pública”, realizado por Miranda, Pereira e Passos (2009) mostra o nível moderado de estresse decorrente, principalmente, da sobrecarga de atividades associada a um ambiente desconfortável.

Nesse contexto de produções científicas, apreendemos a importância e inovação em realizar este estudo, dado ao caráter original da perspectiva da utilização da TRS de Serge Moscovici, buscando revelar o que os docentes de enfermagem evocam em relação ao estresse no processo ensinar-aprender. Frente ao exposto, o problema de investigação estabelecido é: Como se revelam as representações sociais de docentes de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender em uma Universidade pública do interior da Bahia em 2019?

O objetivo geral desse estudo é compreender as representações sociais dos docentes de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender, como objetivos específicos, conhecer os estressores do processo ensinar-aprender revelados por docentes de enfermagem e descrever as estratégias para o manejo do estresse no processo ensinar-aprender no olhar dos docentes de enfermagem.

Diante da contextualização do objeto de estudo e da delimitação dos objetivos da pesquisa, apresentamos o seguinte pressuposto teórico: As RS dos docentes do curso de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender expressam um conhecimento elaborado e compartilhado socialmente através de valores, atitudes, sentimentos, comunicação, prática, consciência individual, comportamentos, significados e sistemas de classificação e posicionamento que se vinculam a estressores presentes na relação docente e discentes, nos diferentes espaços de aprendizagem e práticas pedagógicas, sendo influenciadas pelo contexto macroestrutural em que se inserem as políticas educacionais, desenvolvendo assim, estratégias de enfrentamento para o manejo do estresse.

2 ENCONTRO COM AS VOZES TEÓRICAS

Neste item, discutiremos a TRS acerca dos aspectos históricos e conceituais, as concepções do Estresse e, por fim, discorreremos sobre o processo ensinar-aprender no contexto da docência em enfermagem.

2.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Na atual configuração da sociedade, somos expostos, cotidianamente, a diversas informações, questões e eventos que nascem no “horizonte social” e que por nos influenciarem, direta ou indiretamente, promovem a busca pela compreensão. Através das interações sociais, que se dão pela comunicação diária, em diversos espaços, somos impelidos a nos posicionar sobre esses fatos e objetos sociais, formulando explicações, julgamentos e encorajando-nos à tomada de decisões (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Dessa forma, as relações sociais vão gerando um sistema de consensos, onde as ideias concebidas e compartilhadas extrapolam o simples status de opinião, enquadrando-se como verdadeiras “teorias” do senso comum. Essas “teorias” ajudam a compor a identidade de um grupo social e o sentimento de pertencimento ao mesmo (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Nessa perspectiva, surge aquilo que entendemos por RS, que nada mais são que “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum ao conjunto social” (JODELET, 2001, p.22).

A gênese das RS podem ser atribuída ao psicólogo romeno, naturalizado francês, Serge Moscovici, em 1961, através do seu estudo de doutorado intitulado “La psychanalyse, son image et son public”. Nessa abordagem, Moscovici buscou compreender como a psicanálise, um novo saber especializado, era percebido e compreendido pela comunidade francesa. Nesse estudo, o autor amplia e reformula o conceito de representações coletivas defendido por Émile Durkheim sob uma perspectiva psicossociológica (MOSCOVICI, 1978; JOVCHELOVITCH, 1995).

Para Farr (1995), Durkheim distingue o estudo das representações individuais e o estudo das representações coletivas. Em sua visão, as representações individuais ficariam a cargo da psicologia e o estudo das representações coletivas sob o domínio da sociologia, pois ele acreditava que as leis que regiam os fenômenos sociais eram distintas das que explicavam os fenômenos individuais. Dessa forma, as representações coletivas são vista como o

resultado de uma consciência coletiva e não de uma consciência individual. Por isso, não podemos, segundo Durkheim, incluir as representações coletivas numa perspectiva individual.

Assim, as representações coletivas são definidas como um tipo de pensamento através do qual o grupo produz e expressa sua realidade, adquirindo grande intensidade na cultura, transformando-se em “fatos sociais” suscetíveis à análise e a observação. Durkheim afirmava que era a sociedade que pensava as representações, e que nesse sentido, estas não eram essencialmente conscientes e nem falsas (MINAYO, 2015).

No processo de elaboração e apropriação teórica, Moscovici, ao reconhecer existência de outra ordem de fenômenos, substitui as representações coletivas de Durkheim por RS, ao perceber que estas eram mais apropriadas às mudanças econômicas, políticas e culturais que se estabeleciam com o advento da modernidade; nesse sentido, as representações coletivas eram mais adequadas às sociedades menos complexas.

Moscovici buscou trazer maior especificidade, através da construção de uma concepção verdadeiramente psicossocial, já que procurava dialetizar às relações entre sociedade e indivíduos, distanciando-se ao mesmo tempo da perspectiva sociologizante de Durkheim e da natureza individualista ou “psicologista” que se estabelecia na psicologia social, principalmente na América do Norte e na Grã-Bretanha (FARR, 1995; MOSCOVICI, 2009).

Cabe reforçar os aspectos que distinguem as representações coletivas das RS. As representações coletivas, enquanto fenômenos reais, são inerentes aos fatos universais, surgem do coletivo, porém não perpassam pela consciência individual. Assim, as RS se fundamentam na consciência individual, já as representações coletivas se baseiam na sociedade como um todo (MOSCOVICI, 2001).

Ainda para Moscovici (2005), a visão de Durkheim imprime homogeneidade às representações coletivas, que serão vivenciadas por todos os indivíduos uniformemente, e ao fortalecer a conexão entre eles, permitirá que essas representações persistam de geração a geração. Enquanto Durkheim idealizava as representações coletivas como algo estático, Moscovici (2005) as percebe como estruturas dinâmicas que ocorrem nas relações e se concretizam através dos elementos que surgem e esvaecem junto com as representações.

Malgrado Durkheim possuir uma perspectiva distinta diante dos eventos, suas ideias colaboraram para estruturação do saber científico, uma vez que abalizou a noção do coletivo como motor propulsor de nossa existência e nossa história, a partir das construções mentais sociais, que são as representações coletivas (MOSCOVICI, 2009; AZEVEDO *et al.*, 2012). No entanto, não conseguiu penetrar nos mecanismos internos das RS e desvendar questões

como percepções, opiniões, atitudes, imagens que se dão nas relações entre os seres humanos em diferentes contextos, intenções, propensões e critérios empregados pelos sujeitos sociais.

Nessa perspectiva, Moscovici buscou na teoria das representações infantis de Piaget, nos estudos sobre o pensamento mítico de Lévy-Bruhl e na teoria do desenvolvimento cultural de Vygotsky elementos para consolidar e operacionalizar a concepção das RS (ALEXANDRE, 2004, MOSCOVICI, 2009).

Isto posto, Moscovici concebe que as RS são uma forma de conhecimento prático, o saber do senso comum de uma dada comunidade, no contexto da vida cotidiana, caracterizando-se como um conhecimento compartilhado e construído socialmente, no intuito de estabelecer uma realidade comum a um conjunto social. Ainda nas palavras do referido autor, as RS podem ser compreendidas como “[...] um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e libera os poderes de sua imaginação [...]” (MOSCOVICI, 1978, p.28).

Com a efervescência desse campo de estudo e sua multiplicação por diversas áreas foram surgindo outros conceitos à luz do pensamento de diversos autores. Para Wagner (1998), as RS se constituem em um conteúdo mental estruturado, ou seja, cognitivo, avaliativo e simbólico, acerca de um fenômeno social significativo que é compartilhado conscientemente pelos integrantes de uma comunidade. Além disso, é enfatizado a unicidade entre o pensar e agir, indo além de uma imagem estática do objeto, motivando o comportamento dos indivíduos e sua prática interativa.

Por seu lado, Jodelet (2001) afirma que as RS são um saber ingênuo, socialmente concebido e partilhado, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Minayo (2015) ressalta que as RS são uma expressão filosófica, dentro de um contexto cultural, que por sua solidez, traz o discernimento a um dado fenômeno e, portanto, motiva comportamentos e práticas. Em outras palavras, são composições psíquicas socialmente construídas, com base no dinamismo entre o funcionamento mental do indivíduo e sua prática social. Dessa forma, emerge o conhecimento acumulado do senso comum, que se universaliza por meio da linguagem falada ou imagética.

Assim, o senso comum ou saber ingênuo é posto como um conhecimento distinto do conhecimento científico, embora seja considerado como objeto de estudo genuíno da própria ciência, possuindo grande pertinência para examinar a vida social em seus aspectos cognitivos incorporados nas relações sociais. Sujeito e objeto, portanto, formam um todo indissociável e a relação entre eles é que determina o próprio objeto. O ato de representar um objeto social,

portanto, é efetivado a partir da constituição e reconstrução desse artefato no sistema cognitivo, tendo como base a história de vida e os aspectos sociais e ideológicos que os norteiam (JODELET, 2001; ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Nessa perspectiva, a sociedade é compreendida como uma organização pensante, em que concorrem dois universos diferentes de pensamentos, que agem concomitantemente com o objetivo de adequar-se à realidade e construir as RS: o universo consensual e o universo reificado (MOSCOVICI, 1984).

O universo consensual é o que conhecemos por senso comum, podendo ser identificado nas interações diárias, por meio das quais se desenvolvem as RS que se dão a partir das pressões cotidianas, contradições, consensos e dissensos. Esse saber natural ou ingênuo são formas de expressão contemporânea de um determinado objeto e refere-se aquilo que nos é familiar, próximo. O universo reificado, por sua vez, é o espaço das ciências, da objetividade, das teorias e das abstrações e neste campo percebem-se elementos que não são habitual, familiar. Os universos consensuais e reificados estão dialeticamente relacionados, uma vez que estes se afetam mutuamente (MOSCOVICI, 1984; CAMARGO, 1998).

A construção das RS se dá por meio de duas estruturas interpenetráveis: **o conteúdo e processo**.

No que tange ao **conteúdo**, notamos que este permite compreender a dinâmica social (conflitos e relações intergrupais e intragrúps, processos ideológicos) e a dinâmica dos fenômenos mentais (aspectos afetivos e cognitivos), mostrando que os sujeitos e a sociedade formam uma grande unidade interativa. Para tanto, a gênese do conteúdo das RS se constitui em um universo de opiniões. A informação, o campo das representações e atitude são as dimensões desse universo (MINAYO, 2015; SANTOS, 2017; SERVO; GÓIS, 2017). A informação depende do nível de entendimento que um grupo social tem acerca de um objeto, podendo ser mais ou menos precisa. O campo das representações diz respeito à imagem que o grupo elabora do objeto, ou seja, o modelo social que alude aos aspectos da representação e a atitude é a posição frente ao objeto, podendo ser de aceitação, rejeição ou o entremeio (MOSCOVI, 1978).

O **processo** tem por finalidade interpretar, significar e familiarizar um objeto social abarcando dois mecanismos sociocognitivos essenciais denominados de objetivação e ancoragem, postulados por Moscovici. Tais mecanismos intervêm na elaboração cognitiva e possuem relações dialéticas entre eles (COSTA, 2007).

A **objetivação** consiste na conversão de uma ideia ou uma concepção abstrata em algo tangível/concreto onde ocorre a formação de imagens e esquemas repletos de significados, ou

seja, dá-se forma ou figura ao significado (COSTA, 2007). Para Almeida (2001, p.135) “torna concreto o que é abstrato. Ela transforma um conceito em uma imagem de uma coisa, retirando-o de seu quadro conceitual científico”.

Na concepção de Moscovici (2005, p. 71-72) a objetivação

une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se verdadeira essência da realidade. [...] a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível. [...] objetivar é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem. Comparar é já representar, encher o que está naturalmente vazio, com substância. [...] o que era invisível, instantaneamente se torna visível em nossas mentes, como uma pessoa a quem nós podemos responder como tal.

A **ancoragem**, por sua vez, é um processo de esquematização de algum elemento estranho, a partir da integração deste a um complexo de pensamentos preexistentes, agregando novos saberes em torno de categorias familiares. Para tal, é sistematizado em três momentos: atribuição de sentido, que ocorre quando o sujeito apreende um conjunto de significações, vinculando e hierarquizando aos valores antecedentes na cultura; a instrumentalização do saber proporciona funcionalidade ao elemento representado, permitindo que esse conhecimento se torne referência para compreensão da realidade social e, por fim, o enraizamento no sistema do pensamento, que é a apropriação do novo, familiarização do estranho através da classificação, comparação e categorização (MOSCIVICI, 1978; SANTOS, 2005). Esse processo proporciona a orientação dos comportamentos sociais, permitindo, também, diferentes formas de influência mútua no espaço coletivo, agregando novos elementos a um conjunto cognitivo já existente (COSTA, 2007).

Dessa forma, Nóbrega (2001) reflete que a o processo de objetivação está associado à ancoragem para assegurar as quatro (4) funções essenciais das RS, postuladas por Abric (1998), que são: função de saber, função identitária, função de orientação e função justificadora.

1. Função de saber: viabiliza a compreensão e explicação da realidade, pois permite que os atores sociais obtenham conhecimento e os incorporem a um quadro de referência inteligível e assimilável, coerente com o seu exercício cognitivo e os valores o quais eles professam.

2. Função identitária: permite que os sujeitos e os grupos se situem no campo social, propiciando, assim, a constituição de uma identidade pessoal e social e a proteção da especificidade dos grupos.

3. Função de orientação: Interfere diretamente na definição da finalidade da situação, apontando o tipo de relações convenientes para o indivíduo e as estratégias cognitivas que serão utilizadas na resolução de tarefas, ou seja, atua como um guia dos comportamentos e práticas, deliberando aquilo que é lícito, tolerável ou inaceitável em um determinado contexto social.

4. Função justificadora: É relacionado à função de orientação, uma vez que elas proporcionam a justificativa das tomadas de posições e comportamentos, além de intervir na avaliação da ação e possibilitar aos indivíduos explicarem suas condutas para seu grupo social, num dado contexto.

Nesse sentido, compreendemos que o pensar, o sentir, o agir e o fazer conforma o universo representativo dos docentes de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender. Contudo, vale pontuar que as RS dos docentes de enfermagem podem variar entre si, pois a construção de uma imagem sobre um conceito abstrato como é o estresse no processo ensinar-aprender e a tentativa de materializá-la e incorporá-la ao mundo social ao qual está familiarizado:

[...] podem variar bastante quanto ao grau e consistência da informação [...] quanto à estruturação visualizável, unidade e hierarquização desse conhecimento em um campo de representação, quanto à atitude ou orientação favorável/desfavorável, por exemplo – em relação ao objeto da representação [...] (SÁ, 2004, p.27).

2.2 CONCEPÇÕES SOBRE ESTRESSE

A etimologia da palavra estresse vem da palavra latina “*distringere*” (*dis*, “afastar” mais “*stringere*”, “apertar”, “atar”). No inglês essa palavra foi reduzida para “*distress*” que significa “estar infeliz, sofrer, necessitando de ajuda”. Hoje em dia emprega-se o termo “*stress*”, no inglês, que traduzido significa “tensão”, “pressão” ou “insistência”, sendo, portanto uma palavra de origem latina (ALVES, 2004).

O estresse não é um fenômeno recente, desde a era Pré-Histórica, os indivíduos apresentavam uma série de reações psicológicas e biológicas sucessiva a situações como o esgotamento após trabalho, medo, fome, exposição ao calor ou frio, sede, perda de sangue ou a doença. A evolução dos tempos associado às condições sócio-históricas e culturais permitiram a constituição de um corpo de conhecimento sobre a temática (SILVA; GOULART; GUIDO, 2018).

A primeira apreciação científica do estresse foi na Física e na Engenharia para designar as forças que agem sobre a mesma resistência, representando a carga suportável até o rompimento de um material. Logo após, o estresse foi considerado similar à fadiga e cansaço. No século XVIII e XIX, o conceito de força, esforço e tensão passou a se incorporar ao conceito do estresse. Já no século XX, o conceito de estresse foi introduzido no campo da saúde por Hans Selye (SILVA; GOULART; GUIDO, 2018).

O fenômeno do estresse tem motivado uma quantidade crescente de investigações científicas, em que são analisadas questões que vão desde doenças físicas e psíquicas, fisiologia e fisiopatologia, ciências sociais, personalidade até aspectos imunológicos (NODARI *et al.*, 2014).

Neste sentido, os profissionais de enfermagem tem despertado interesse pela relação direta que tem com outros sujeitos, pelo contato com a dor, o sofrimento e morte. Além disso, constam as extensas jornadas de trabalho, a necessidade de interação com outros profissionais da equipe de saúde e a realização de atividades gerenciais, assistenciais e de ensino. Frente a essas questões, a enfermagem tem sido considerada uma profissão estressante (SILVA; GOULART; GUIDO, 2018).

Observamos assim, que o estresse permeia os diferentes campos do saber e as suas múltiplas conotações. Frente a isso, Servo (2004) reflete que as concepções sobre estresse são divergentes e muitas vezes pouco elucidativas, o que mostra a complexidade que envolve o tema.

A primeira conceituação do estresse na saúde, do ponto de vista biológico, foi feita por Hans Selye em 1965. Este concebe o estresse como uma reação corporal, não específica, a situações que exijam adaptação, podendo ser intrínseca ou extrínseca, capaz de levar ao enfraquecimento e adoecimento do organismo. Está presente em qualquer enfermidade e é capaz de gerar determinadas mudanças no aspecto químico e estrutural do corpo humano. Estas mudanças podem ser observadas e mensuradas (SELYE, 1965).

A partir de seus estudos, Selye (1965) afirma que o estresse é manifestado pela Síndrome Geral de Adaptação (SGA) que compreende: dilatação do córtex suprarrenal, atrofia dos órgãos linfáticos, úlceras gastrointestinais, além de perda de peso e outras alterações. A SGA apresenta-se em três fases de evolução, também conhecida como modelo trifásico, a saber: reação de alarme, fase de resistência e exaustão.

A primeira fase diz respeito à resposta inicial do organismo diante do estímulo estressor, na qual ocorre uma reação de defesa e preservação da vida. O indivíduo apresenta diversas sensações que muitas vezes não são percebidas como estresse. Os sintomas que

ocorrem nessa fase são o aumento da frequência cardíaca, tensão muscular, insônia, falta de apetite, aumento súbito do entusiasmo e da motivação. Caso o organismo continue sujeito ao estressor, essas reações vão desaparecendo aos poucos e o indivíduo experimenta a fase de resistência (SELYE, 1965).

A segunda fase, resistência ou adaptação, é caracterizada pela continuidade do agente estressor, onde o organismo adapta suas funções para suportar o agente o qual ele está sujeito, observam-se sinais e sintomas, tais como: queda na libido, diminuição da criatividade e produtividade, cansaço, sensação de medo, isolamento social, ansiedade, problemas de memória, nervosismo, dentre outros. Se a há persistência dos agentes estressores, ocorre a fase de exaustão, uma vez que os mecanismos de adaptação foram excedidos, sendo notado o enfraquecimento do organismo e a manifestação de diversas enfermidades (SELYE, 1965).

Na fase de exaustão, os sintomas da fase de alerta ressurgem de forma mais intensa e outros se desenvolvem, ampliando a suscetibilidade a doenças gastrointestinais, cardíacas, respiratórias, depressão entre outras. Nota-se a crescente perda das capacidades adaptativas frente aos estressores de longa duração. O estresse torna-se intenso, exaurindo a energia adaptativa do organismo (SELYE, 1965; FURLAN, 1997).

Nesta direção, Lipp (2000) divulgou uma quarta fase denominada de quase exaustão, intermediária à fase de resistência e a fase de exaustão, identificada pelo enfraquecimento da pessoa, que não mais está conseguindo se adaptar ou resistir aos estressores, iniciando o processo de adoecimento. No decorrer do tempo, foram realizados novos estudos sobre o estresse surgindo novos olhares que buscavam ir além da proposição biologista de Selye.

Nesse sentido, Lazarus e Launier (1978) afirmam que o estresse é o resultado da interação mútua entre o ambiente interno e externo, que taxou ou exceda as fontes de adaptação de um indivíduo ou sistema social, definindo o modelo interacionista.

Para Lazarus; Folkman (1984, p. 284) o estresse é a “relação particular entre a pessoa e o ambiente e que é avaliada pela pessoa como algo ameaçador e que excedem seus recursos pessoais” e avançam no entendimento do processo psicológico como parte do estresse. Assim, a avaliação psicológica de um dado evento permitirá que o indivíduo perceba se está frente a um perigo, ameaça ou desafio e mobilizem ou não os mecanismos de enfrentamento.

Segundo Lipp (1987), o estresse é uma reação do organismo, envolvendo alterações físicas e psicológicas, frente a eventos que de alguma forma irrite, amedronte, excite ou confunda, ou mesmo a faça feliz. Monat e Lazarus (1991), por sua vez, expõem três tipos diferentes de estresse: sistêmico ou fisiológico, relacionado a danos dos sistemas e tecidos;

psicológico, que corresponde ao estresse em seus aspectos cognitivos; e social, enfatizando a influência do sistema social no processo de estresse.

O estresse é classificado em oito formas por Molina (1996), conforme apresentado no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2. Classificação do Estresse segundo Molina (1996).

Distresse	Estresse negativo por natureza que provoca tensão emocional, física, dor e desconforto.
Eutresse	Estresse positivo que provoca elevação da autoestima, sentimentos de bem-estar, euforia, conforto e segurança.
Estresse Temporário	Estresse provocado por uma situação/estressor transitório. Ex.: perder um ônibus
Estresse Prolongado	Fato estressante ou estressor que ocorre e produz alterações de forma mais prolongada. Ex.: morte de um ente querido, doença crônica.
Estresse Agudo	Padrão de situação estressante que produz mudanças patofisiológicas rápidas no organismo como hipertensão, alterações no trato gastrointestinal, perda de peso e dor de cabeça severa.
Estresse Crônico	Situação estressante que permanece por período prolongado – mais de dois meses.
Estresse Adquirido	Situação estressante que teve origem na infância.
Estresse do Meio	Situação estressante relacionada com as cidades, ambientes de trabalho, situações do dia-a-dia.

FONTE: Molina (1996)

Frente à classificação do estresse por Molina (1996), este é definido como:

qualquer situação de tensão aguda ou crônica que produz uma mudança no comportamento físico e no estado emocional do indivíduo e uma resposta de adaptação psicofisiológica que pode ser negativa ou positiva no organismo. Tanto o agente estressor como seus efeitos sobre o indivíduo pode ser descritos como situações desagradáveis que provocam dor, sofrimento e desprazer (MOLINA, 1996, P.18).

De acordo com Servo (2004), o estresse corresponde a uma reação natural a situações desafiadoras presentes no cotidiano. Para Araújo e Servo (2007), o estresse é manifesto frente à instabilidade aos agentes estressores, promovendo um conjunto de reações fisiológicas,

psicológicas e emocionais. A depender das características pessoais, a energia mobilizada para retornar ao estado de equilíbrio, permitirá ou não que a pessoa entre no estado de estresse.

Atualmente, a concepção do estresse se firma em dois modelos explicativos: o **mecanicista**, que congrega as abordagens do estresse como resposta e do estresse como estímulo, por valorizarem os elementos fisiológicos ou componentes do ambiente externo como desencadeadores do estresse e o modelo **transacional/interacionista** que traz uma perspectiva cognitivista ao estresse (CHAMON, 2006; SANTOS 2010).

No modelo mecanicista, na perspectiva da abordagem do estresse como resposta, predomina o enfoque nas respostas físicas (alterações hormonais – suor excessivo, palpitações), nas respostas psicológicas (angústia, depressão) ou nas respostas que trazem alterações biológicas (psicossomática – gastrite). Já a abordagem do estresse como estímulo é distinguida essencialmente como de ordem física (contusão, dor, afago), emocional (desprazer, alegria, temor) ou sensorial (frio, calor, agitação) capazes de estimular o desequilíbrio da homeostase. Essas linhas teóricas possuem alguns limites. A primeira não localiza as fontes ou causas do estresse e a segunda não esclarece como um mesmo estressor pode provocar respostas distintas em um mesmo sujeito, dependendo da situação (CHAMON, 2006).

O modelo transacional/ interacionista, por sua vez, compreende o estresse como uma interação entre o indivíduo e seu meio ambiente, que acarreta a percepção e análise das situações por ele vividas, ou seja, traz uma perspectiva cognitivista e psicológica, uma vez que assume a particularidade do sujeito e sua relação com meio (CHAMON, 2006; SANTOS 2010). Para Guerrer e Bianchi (2008), atualmente, este é o modelo mais divulgado e aceito pelos estudiosos do estresse por entender que o mesmo é fruto da interação ambiente/pessoa.

Concordamos com Faro; Pereira (2013, p.94) ao assinalarem que as perspectivas de conceituar o estresse sinalizam possibilidades de trabalho e críticas ao seu modelo de estudo e que cabe ao pesquisador:

compatibilizar suas pretensões de estudo aos pressupostos que melhor fundamentam sua vertente de análise. Logo, a depender dos objetivos de pesquisa, é necessário verificar que tipo de abordagem é mais favorável à condução e delineamento da investigação, podendo ela estar voltada à comprovação de impacto do estresse sobre a saúde (perspectiva baseada na resposta), à elucidação de estressores e sua capacidade de mobilização adaptativa (perspectiva baseada no estímulo) ou às formas de avaliação das experiências que são percebidas como estressoras e as consequências destas sobre o indivíduo (perspectiva cognitiva).

Neste sentido, apreendemos que ao adotarmos a perspectiva cognitivista, entendemos que o tipo de reação e pró-ação do sujeito frente ao estressor é o que definirá a manifestação do eutresse (estresse positivo) ou distresse (estresse negativo), pois esses fatores isoladamente não estabelecem o estado de estresse, dessa forma, devem ser consideradas as singularidades de cada indivíduo (SERVO; 2006; SANTANA, 2015).

O estressor é definido como um estímulo que ameaça o organismo resultando em um padrão de respostas físicas que o corpo promove para esquivar-se de uma situação adversa. Dessa forma, estressores considerados vitais seriam eventos que geralmente tem grande efeito sobre a vida do sujeito, como acidentes, perda do emprego, estupro, morte inesperada, trazendo danos expressivos. Estressores dessa natureza permite localizar com mais facilidade a causa do estresse, uma vez que é um evento pontual, que foge do esperado (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2007).

Por sua vez, os chamados eventos diários menores, também conhecidos como estressores corriqueiros são demandas frustrantes, irritantes e angustiantes que compõem o cotidiano. Esses acontecimentos que muitas vezes passam despercebidos ao sujeito, podem também causar danos e ser igualmente nocivos aos estressores pontuais. Os eventos diários menores compreendem trânsito congestionado, conflitos com familiares ou amigos, problemas financeiros e situações que envolvem o trabalho (GERRIG; ZIMBARDO, 2005; KANNER *et al.*, 1981; MARGIS *et al.*, 2003).

Para Servo (2004), qualquer episódio que gere uma emoção forte, boa ou má, constitui um estressor. Assim, o estímulo provocado pelo estressor pode ser de qualquer natureza, porém o suficiente para despertar uma situação de estresse, desestabilizar o sujeito, dando início aos sinais e sintomas da síndrome do estresse (ARAUJO; SERVO, 2007).

Nesse sentido, a RS do estresse no processo ensinar-aprender no olhar do docente de enfermagem poderá se dar de formas distintas, pois o que pode ser um estressor para um indivíduo, não significa ser estressor para outro.

Frente a esses direcionamentos acerca do estresse, notamos uma preocupação cada vez maior por parte das instituições com a saúde e o bem-estar dos seus profissionais. A pesquisa dos estressores no meio educacional requer relacionar o estresse com as características pessoais do docente de enfermagem no que concerne a sua história de vida, personalidade, autoconhecimento e vida familiar bem como com a atividade laboral propriamente dita referente às condições de trabalho, ao processo ensinar-aprender, a gestão acadêmica e ao ambiente organizacional (SERVO, 2006; WITTER, 2002).

Para tanto, é necessário conhecer os estressores presentes no contexto do trabalho docente em enfermagem que permeiam o processo ensinar-aprender, no intuito de implementar intervenções tanto no âmbito individual quanto coletivo.

O termo coping, amplamente utilizado na psicologia, possui origem etimológica do verbo francês couper, derivado do substantivo coup, que significa “golpe”. Com o tempo, essa palavra foi agregada ao vocabulário anglo-saxão como cope. A expressão “to cope with” pode ser traduzido como lidar com, fazer face, enfrentar, gerenciar com sucesso, encarregar-se de (PIZZATO, 2007).

Nessa perspectiva, coping ou enfrentamento é compreendido como conjunto de esforços cognitivos e comportamentais, usados pelas pessoas no intuito de fazer frente a demandas específicas, internas ou externas, que passam a existir em situações de estresse e são avaliadas como sobrecarregando ou extrapolando seus recursos individuais (LAZARUS; FOLKMAN, 1984).

De acordo com Calderero; Miasso; Corradini-Webster (2008), enfrentamento /coping é a atitude do indivíduo em face de determinadas situações, o que este pensa e sente naquele momento. Entendemos assim, que o coping ou enfrentamento ao estresse/ estressor é uma estratégia utilizada, consciente ou não, um número significativo de informações sobre os acontecimentos e condições psíquicas, visando diminuir as respostas ao estresse e manter o equilíbrio orgânico.

Neste sentido, Stumm *et al.* (2009, p.109) reportam que

as estratégias de enfrentamento são recursos que podem auxiliar a pessoa a adaptar-se a situações estressantes. Ao utilizá-las, ela poderá ter uma vida melhor, por meio do desenvolvimento de mecanismos internos ou externos, ou seja, criados individualmente ou construídos por relações interpessoais, para tentar adaptar-se ou conviver com os estressores.

Para o enfrentamento do estresse, existem dois tipos de estratégias: as que são voltadas para os problemas e as que são voltadas para as emoções.

Na primeira, o sujeito busca resolver as situações que lhes são impostas, testando várias possibilidades. Dentre estas existem as ações de confronto direto e as ações de confronto indireto (LAZARUS; FOLKMAN, 1984). No confronto direto, temos como exemplo, conversar sobre o acontecido, buscar informações, orientações e apoio de especialistas. No confronto indireto são realizadas ações de atividades físicas, filantrópicas e uso da racionalização para dar explicações sobre o ocorrido (BACHION *et al.*, 1998).

Na segunda, ou seja, estratégias voltadas para a emoção são empregadas recursos emocionais ou cognitivos que modificam o modo de enxergar a situação estressante, afastando-se do problema e procurando evitá-lo. Assim, para desviar-se da situação estressora, o sujeito pode agir de algumas maneiras, como, por exemplo, negando a existência da situação estressora (LAZARUS; FOLKMAN, 1984). Tanto as estratégias voltadas para os problemas quanto para as emoções podem ser eficazes a depender da situação estressora.

2.3 O TRABALHO E A DOCÊNCIA EM ENFERMAGEM

2.3.1 Considerações gerais sobre o trabalho em saúde/ Enfermagem

A reflexão sobre a docência em enfermagem como prática social implica analisar uma importante concepção sociológica: o trabalho. O trabalho influi na construção da sociedade, sendo uma dimensão basilar para a vida dos docentes, capaz de modificar qualitativamente o meio tanto do ponto de vista objetivo quanto subjetivo. Dessa forma, entendemos que a docência é um trabalho humano que está inserido num contexto sócio histórico e construído por sujeitos que formam suas identidades e subjetividades na perspectiva do trabalho.

O termo “trabalho” é entendido como atividade profissional, remunerada ou não, produtiva ou criativa, desempenhada para atingir um objetivo (NEVES *et al.*, 2018). De acordo com Coutinho (2009), o trabalho é uma prática humana, individual ou coletiva, de caráter reflexivo, consciente, propositivo, estratégico, instrumental e moral. Neste estudo nos debruçaremos sobre o seguinte conceito de trabalho: atividade teleológica (orientada conscientemente por finalidades e condições racionalmente compreendidas) de transformação da natureza (onde o homem se relaciona com a mesma, para, dados seus limites, transformá-la) (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

A capacidade que o homem tem de imprimir significado à natureza através de uma ação projetada e consciente promove uma dupla transformação (homem e natureza) e é isso que distingue o trabalho do homem dos animais. Nesse sentido, o trabalho serve ao atendimento das necessidades do homem, uma vez que possibilita os meios para a sobrevivência. Essas necessidades estão em constante processo de transformação, por isso, o sentido do trabalho carrega consigo uma historicidade, pois está alinhado com a cultura, com a época e com a relação e compreensão de mundo de cada indivíduo e do grupo o qual está inserido. Além disso, está associado a interesses ideológicos, políticos e econômico (MARX, 1983; SACHUK; ARAÚJO, 2007).

Atualmente, em uma sociedade conduzida por ideais capitalistas, a inserção no mercado de trabalho é um privilégio. O trabalho atua na formação da identidade dos indivíduos e é o fundamento da gênese e da constituição do ser social. Nesse sentido, as consequências do trabalho podem gerar transformações para os sujeitos, tanto positiva quanto negativamente (FERRARI; FRANÇA; MAGALHÃES, 2012).

Estas transformações podem ser benignas, trazendo sentimentos de honra, importância, satisfação e segurança promovendo significado e sentido ao trabalho. Tolfo e Piccinini (2007, p. 40) caracterizam significado e sentido; o primeiro diz respeito à “representação social que a tarefa executada tem para o trabalhador”, o que inclui o reconhecimento, o sentimento de pertença a um conjunto social e a importância de sua atividade para a sociedade. O sentido, por sua vez, é compreendido como a satisfação, a autorrealização e o valor que o trabalho possui para o sujeito.

No que tange às consequências negativas, destacamos o estresse, a fadiga e outros problemas de saúde, sendo que estes estão diretamente ligados à forma como o trabalho é determinado e posto em prática. Parece existir, então, uma relação sinérgica entre o trabalho e o processo saúde-doença dos indivíduos, entendendo saúde e doença como um processo que sofre influências das relações dos seres humanos com o ambiente, através das relações biopsicossociais e do trabalho (SILVA, 2006).

Nesse contexto, é necessário trazer ao entendimento o Processo de Trabalho (PT) em saúde, para situá-lo na enfermagem, com o enfoque para o trabalho docente. Definimos o PT como a modificação de um determinado objeto em um produto, pela ação humana através do emprego de instrumentos. Em outras palavras, o trabalho é feito intencionalmente e conscientemente para produzir um produto ou serviço com valor para o próprio indivíduo (MARX, 1983).

O processo de trabalho em saúde contém os seguintes elementos: objeto, agentes, instrumentos, finalidades, métodos e produtos. Esses componentes devem ser investigados de forma conjunta e não isoladamente, uma vez que é na relação recíproca entre eles que se configura um processo de trabalho específico.

O **objeto** é aquilo que incide a ação do trabalhador, representa o que vai ser transformado. A matéria que é observada ou manipulada se não tiver a finalidade de ser transformada, não é um objeto de trabalho porque não existe uma intencionalidade. Os **agentes** são aqueles que intencionalmente transformam o objeto através de intervenções produzindo um artefato ou serviço. Para que haja a transformação do objeto, os agentes empregam **instrumentos**. No processo de trabalho em saúde existem instrumentos materiais

que são os equipamentos, medicamentos, materiais de consumo, entre outros, e não materiais, que são os conhecimentos, atitudes e habilidades que são articulados pelos agentes do processo de trabalho (MENDES GONCALVES, 1992; SANNA, 2007).

Segundo Peduzzi (1998), o objeto e os instrumentos de trabalho só podem ser considerados como tal por intermédio da presença dos agentes do trabalho que lhes dá certa finalidade. Sanna (2007) reflete que o processo de trabalho só se torna possível por meio da dinâmica entre objeto, instrumentos e atividade gerenciada pelo agente do processo.

A **finalidade** do trabalho é o propósito pelo qual ele é feito, incidindo sobre a necessidade que o fez acontecer e que dá significado à sua existência. Se a ação é realizada sem a consciência da necessidade humana que o gerou, não é trabalho. Os **métodos de trabalho** são as ações planejadas voltadas para uma finalidade que terá como resultado um produto previamente imaginado pelo agente de trabalho. E, por fim, a referida autora traz que os **produtos** do processo de trabalho em saúde podem ser tanto concretos, sendo capazes de serem apreciados pelos órgãos do sentido, como também abstratos. Nesse caso, são percebidos pelos efeitos que causam (MENDES GONCALVES, 1992; SANNA, 2007).

O PT em saúde na Enfermagem é influenciado pelos acontecimentos políticos, históricos e socioeconômicos e na sua trajetória evolutiva, o mundo vem mudando devido à globalização, ao modo de produção capitalista e ao neoliberalismo. Isso significa também mudanças no perfil dos profissionais, que devem se habituar às novas tecnologias, aos novos modelos de gestão e ao modelo econômico vigente (PINHEL; KURCGANT, 2007; SANNA, 2007).

Na Enfermagem, encontramos os processos de trabalho de cuidar/assistir, administrar/gerenciar, ensinar/educar, pesquisar/investigar e participar politicamente. Tais processos ou dimensões coexistem entre si, o que mostra a importância do trabalho de enfermagem para a sociedade (SANNA, 2007).

O processo de trabalho assistir/cuidar em enfermagem tem como objeto o cuidado individual ou coletivo. Este objeto não é apenas o cuidado ao corpo biológico, pois a Enfermagem é uma ciência e uma prática que reconhece o ser humano nas dimensões físicas, psicológicas, sociais e espirituais (SANNA, 2007).

Os agentes desse processo são os trabalhadores que formam a Enfermagem. Para isso, é preciso dominar seus instrumentos e métodos. Os instrumentos são os conhecimentos, habilidades e atitudes que compõem o cuidar em enfermagem e também, todos os recursos materiais necessários para o cuidado se efetivar. Já os métodos são a sistematização da

assistência e os procedimentos e técnicas de enfermagem que orientarão o cuidado a ser realizado (SANNA, 2007).

O processo gerenciar/administrar em enfermagem tem como agente protagonista o enfermeiro que para executar esse processo emprega o planejamento, o processo decisório, a supervisão, a auditoria, entre outros. Através desses conhecimentos o enfermeiro atua sobre o objeto de trabalho da gerência que são os agentes do cuidado e os recursos empregados para a assistência de enfermagem com a finalidade de prover condições para o cuidado se efetivar com eficácia e eficiência (FELLI; TRONCHIN, 2005).

Para Paula *et al.* (2014), a dimensão pesquisar na enfermagem possibilita a construção de um corpo de conhecimentos que embasem o fazer profissional. Sanna (2007) aponta que esse processo tem como único agente o enfermeiro porque apenas esse profissional tem formação em Metodologia da Pesquisa Científica. Para isso, ele aprende métodos qualitativos e quantitativos da pesquisa e como instrumento emprega a filosofia da ciência e o pensamento crítico. O agente tem a finalidade de descobrir novas e melhores formas de realizar o processo de trabalho da Enfermagem tendo como objeto o saber em enfermagem e as lacunas do mesmo.

O processo de trabalho agir/participar politicamente representa a força de trabalho de enfermagem e sua representação social. Os agentes desse processo são os profissionais de enfermagem e os outros atores sociais com quem estes se relacionam sendo o objeto do agir politicamente a força de trabalho da Enfermagem e a sua representatividade social sobre a qual é preciso atuar para transformar a realidade. Ainda segundo a autora, os métodos empregados nesse processo não são próprios da categoria profissional, mas adquirem características exclusivas quando fundamentados nos preceitos éticos da profissão (SANNA, 2007).

O agir politicamente tem como produtos o poder político, o reconhecimento social e condições favoráveis para se pôr em prática todos os processos de trabalho da enfermagem. A garantia desses produtos só é possível através da operação consciente desses processos de trabalho (SANNA, 2007).

O processo de trabalho ensinar/educar segundo Sanna (2007, p.22):

tem dois agentes o aluno e o professor de enfermagem, seu objeto são os indivíduos que querem se tornar profissionais de enfermagem aqueles que, já sendo profissionais, querem continuar a se desenvolver profissionalmente. Para efetivá-lo, os agentes exercitam as teorias, métodos e recursos de ensino-aprendizagem, empregados como instrumentos para atender à finalidade de formar, treinar e aperfeiçoar recursos humanos e de

enfermagem. Os métodos empregados nesse processo são os concernentes ao ensino formal, supervisionados pelos órgãos de classe de Enfermagem e pelos órgãos competentes da Educação. Os produtos desse processo são auxiliares de enfermagem, técnicos de enfermagem, enfermeiros, especialistas, mestres e doutores em Enfermagem.

Refletimos, a partir da discussão acerca dos elementos do PT e das dimensões desse processo, que o trabalho do docente em enfermagem no processo ensinar-aprender é complexo e multifacetado, uma vez que cuidar, administrar, pesquisar e agir politicamente integra-se à dimensão do ensino para a formação de profissionais com habilidades e competências necessárias à atuação em diversos espaços.

Entendemos, com isso, que a formação em enfermagem requer um ambiente específico que considere além da relação profissional docente-discente, os usuários. Nesse sentido, o docente de enfermagem desenvolve o processo de ensino na sua totalidade, junto aos discentes e também à pessoa, família e comunidade. Em todos esses cenários e relações permeiam fatores precursores e/ou potencializadores do estresse no docente de enfermagem no processo ensinar-aprender.

2.3.2 O processo ensinar-aprender em enfermagem no contexto das concepções pedagógicas

Ensinar é a ação que tem por objetivo que o outro se aproprie do conhecimento. Para que o ensino seja efetivo é necessário que o docente utilize métodos e técnicas compatíveis com a realidade do educando. Aprender, por sua vez, é um processo de assimilação de qualquer forma de conhecimento, desde o mais simples até os mais complexos. A todo tempo os seres humanos aprendem. Para que se possa efetivar a aprendizagem faz-se necessário que ocorra um processo de apropriação do conhecimento em que o discente com a mediação do docente passa a entender, refletir e pôr em prática os conhecimentos adquiridos (LIBÂNEO, 1994).

Para Ribeiro *et al.* (2018), o ensino é uma complexa relação entre docente e discente e enfatiza que o primeiro constrói um trajetória profissional apoiando-se em teorias voltadas para as práticas pedagógicas. O aprendizado é alcançado quando o indivíduo incorpora o compromisso com a sua formação profissional.

Segundo Libâneo (1994, p. 90) “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende”, e sim “é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos”.

De acordo com Carvalho; Netto (1994, p.59), o processo ensinar-aprender é uma prática social e:

...toda prática social é determinada; por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e próprias à realidade que se situam (Carvalho; Netto, 1994, p.59).

A concretização do processo ensinar-aprender acontece através das práticas pedagógicas. Essas são ações conscientes, fluidas, existenciais; por natureza, interativas e impactantes. São aquelas práticas que se organizam para consolidar as perspectivas educacionais (FRANCO, 2015; RIBEIRO *et al.*, 2018).

As práticas pedagógicas se efetivam na conformação com o outro e este que proporciona a essas práticas seu espaço de possibilidades, podendo se transformar em espaço de resistência e de múltiplas dominações. Porém, a compreensão e o enfrentamento dessas resistências designam à pedagogia um papel essencial (FRANCO, 2015).

A prática pedagógica para garantir a formação do sujeito no contexto sócio-político-cultural e seu papel na transformação da realidade requer o domínio do conhecimento, conteúdo científico específico da profissão, estratégia, relação teoria-prática, experiência profissional, boa relação docente-aluno, metodologias e o domínio da didática (GOMES; VASCONCELOS; SILVA, 2015).

Como uma prática social, o processo ensinar-aprender é intencional e também é uma ação humana que se desenvolve conjuntamente com os sujeitos nela envolvidos: discentes e docentes. Destacamos, com isso, a singularidade do domínio da didática, enquanto ciência que tem como objeto de estudo o processo ensinar-aprender no exercício da prática docente.

Para Candau (1997), a partir dos anos 80, o estudo acerca da didática no Brasil cresceu de forma significativa. Anteriormente vivia-se uma época “antididática” e, por isso, ela era tida como inútil ou alienante. Como proposta de superação deste paradigma e para superar a visão meramente instrumental da didática, esta assumiu a multidimensionalidade do processo ensinar-aprender e pôs a articulação de três dimensões – humana, técnica e político-social – no centro configurador de sua temática, para partir ao compromisso da transformação social e da busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino eficiente.

Nesse sentido, a dimensão humana considera que o clima afetivo e o bom relacionamento interpessoal entre os sujeitos envolvidos no processo educacional são essenciais para o fracasso ou o sucesso da aprendizagem. A dimensão técnica, por sua vez,

compreende a definição de objetivos, seleção de conteúdo, de técnicas e de recursos de ensino, avaliação, planejamento de curso e de aula. Já a dimensão político-social sinaliza a importância de formar cidadãos críticos, responsáveis, conscientes do contexto sócio-político os quais estão inseridos e colaboradores para o progresso e para transformação da realidade social (MASETTO, 1994).

Entretanto, ainda há uma dissociação entre a didática que é vivenciada e aquela que está no discurso sobre o que deveria ser posto em prática. Globalização, neoliberalismo, questões de gênero, formas de violência, novas tecnologias da informação e comunicação, entre outros, configuram novos e diferenciados cenários sociais, políticos e culturais (CANDAU, 1997).

Muitos docentes não têm preparo para exercer sua função tendo presentes estas realidades, visto que tais abordagens apresentam um vasto horizonte para o desenvolvimento de debates e pesquisas, o que é desafiante para o processo ensinar-aprender, que visa dar enfoque numa perspectiva crítica, refletir sobre a realidade sociocultural, compreender os diferentes determinantes da prática pedagógica e a construção de formas de nela intervir que possibilitem a formação de indivíduos sociais reflexivos, críticos e que tenham compromisso com uma democracia plena para todos (CANDAU, 1997).

Isto posto, observamos uma tendência à reestruturação da concepção pedagógica professor-centrado fundamentada pelo modelo tradicional e passa a equacionar um modelo voltado a uma visão crítica, em que nas relações democráticas entre educador-educando, o discente participe na construção do conhecimento (FREITAS *et al.*, 2016).

Diante do exposto, é necessário compreender a evolução das tendências e/ou concepções pedagógicas, uma vez que, a todo tempo, nos diversos cenários pedagógicos, o docente requer um embasamento acerca do sujeito que aprende, de que forma é produzido o aprendizado, como se desenvolve e se transforma em experiência significativa (PERES *et al.*, 2014). Para a discussão sobre as concepções pedagógicas, nos apoiaremos na classificação proposta por Libâneo (1994), que se apresentam em dois grupos: liberais e progressistas.

A perspectiva liberal contempla as subclassificações: tradicional, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista.

Na tendência liberal tradicional há uma preocupação com o ensino humanístico e cultural. As práticas escolares, a relação discente/docente é desvinculada das vivências, das experiências e do cotidiano do discente e as diferentes classes sociais não são ponderadas. Tem como pretensão formar sujeitos para exercer seus papéis sociais de acordo com a aptidão individual. Essa abordagem coaduna com os ideais capitalistas.

Na abordagem renovada progressista, a instituição de ensino continua promovendo a formação do indivíduo para assumir seu papel na sociedade, realçando o sentido cultural para que se desenvolvam as habilidades individuais. Em oposição à tendência tradicional, que basicamente centra suas atividades no docente, ou seja, mais no ensino do que na aprendizagem, essa tendência valoriza o aprender fazendo, através de experimentações, pesquisas do meio natural e social. Há uma maior centralidade no discente (LIBÂNEO, 1994).

Na perspectiva renovada não diretiva, a educação também está centrada no discente e o docente ocupa o papel de facilitador. Este deve entender de relações humanas e juntamente com a escola procura esquadrihar os problemas psicológicos mais do que os de cunho social ou pedagógico, acentuando a importância da formação de atitudes. Há ênfase na importância da autoavaliação (LIBÂNEO, 1994).

No que tange a abordagem tecnicista, a preocupação central da escola é produzir sujeitos “competentes” para atuar no mercado de trabalho, ou seja, está vinculada ao sistema de produção capitalista. O docente é a ponte entre a verdade do conhecimento científico e o discente (LIBÂNEO, 1994).

No que tange às pedagogias progressistas ocorre as seguintes subdivisões: libertadora, libertária e crítica-social dos conteúdos.

A concepção progressista libertadora procura como pressuposto de aprendizagem, analisar de forma crítica e reflexiva situações-problema no intuito de localizar a razão de ser dos fatos. Nesse sentido, o ato de aprender requer que haja uma aproximação das experiências, vivências, ou seja, a realidade concreta dos discentes envolvidos. A educação está vinculada à luta e a organização de classe do oprimido (LIBÂNEO, 1994).

A Tendência Progressista Libertária afirma que os conhecimentos sistematizados só terão importância se correlacionados e incorporados ao uso prático. É caracterizada pela autogestão pedagógica, pelo processo de aprendizagem grupal, popular e não formal. Assim como a progressista libertadora, a tendência libertária é adversa ao autoritarismo (LIBÂNEO, 1994).

Por fim, tem-se a concepção Progressista Crítico-Social dos Conteúdos, que se diferencia das anteriores por enfatizar a importância dos conteúdos e seu embate com as distintas realidades socioculturais. Nessa perspectiva, emerge o princípio da aprendizagem significativa, utilizando os conhecimentos preexistentes do educando. Fica a cargo da instituição de ensino o papel de mediador entre o indivíduo e a sociedade, favorecendo e

estimulando a transição de um conhecimento do senso comum para um conhecimento elaborado (LIBÂNEO, 1994).

A reflexão acerca das práticas pedagógicas e suas tendências nos reportam à formação e ao curso de enfermagem. Desde as últimas décadas do século XX até o momento, o modelo de formação tem sido revisto, considerando a atual configuração do mercado de trabalho, as competências exigidas aos enfermeiros, à participação nas entidades de classe e o seu papel na consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) (MADEIRA; LIMA, 2007).

Nos anos 80, do século XX, que se instauraram as discussões e a estruturação de um projeto político para a enfermagem, guiado pela Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn). O projeto político profissional da enfermagem buscou orientar e definir a posição da enfermagem na educação e na assistência, contextualizado às demandas políticas e sociais. Este projeto vem sendo posto em prática, porém encarando políticas econômicas, de ensino e de saúde que nem sempre são adequadas aos processos de transformação da realidade (CHIRELLI; MISHIMA, 2003; PERUZZO; ALBUQUERQUE; DYNIEWICZ, 2006).

A realização das práticas pedagógicas voltadas para uma concepção tradicional /liberal no curso de enfermagem, por muito tempo, dificultou a formação crítica e reflexiva dos profissionais. Tal conformação remonta a um processo histórico do ensino, onde este era desenvolvido, essencialmente, com os princípios da escola tecnicista em que o modelo biomédico, hospitalocêntrico, mecanicista e biologicista assumia destaque (RODRIGUES; ZAGONEL; MANTOVANI, 2007).

A prática pedagógica da escola tecnicista, representada pela transmissão e reprodução do conhecimento, vem sofrendo críticas no campo da enfermagem, uma vez que nem sempre possibilita uma formação crítica e reflexiva dos profissionais. Além do mais, com a consolidação dos serviços de atenção primária no SUS, emerge a necessidade de um novo perfil profissional com competências e habilidades para além da atenção hospitalar e do uso de equipamentos técnicos (HENRIQUES; RODRIGUES, 2003; RODRIGUES; ZAGONEL; MANTOVANI, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) vem para fundamentar esse processo de mudanças da sociedade que acaba por trazer novas requisições para os profissionais envolvidos na docência (BRASIL, 1996a). A LDB, portanto, define sobre a formação em nível Superior a partir do desenvolvimento de competências e habilidades; do aprimoramento cultural, técnico e científico do sujeito, flexibilização dos currículos e efetivação de Projetos Pedagógicos inovadores (FERNANDES *et al.*, 2005).

As premissas da LDB direcionaram a construção das Diretrizes Curriculares para cada curso de graduação (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para área de Enfermagem (DCNEnf.) delineiam, além de outros itens, as competências próprias do enfermeiro voltadas à atenção à saúde, de maneira a proporcionar ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da Saúde. O objetivo é, portanto, equipar esse futuro profissional de enfermagem com as seguintes competências e habilidades: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança e educação permanente. Dessa forma, o egresso em enfermagem poderá atuar de maneira crítica-reflexiva frente ao contexto sócio-político e econômico do país (FERNANDES *et al.*, 2005; VIEIRA *et al.*, 2016).

As DCNEnf. aponta para a necessidade de uma transformação paradigmática na Educação em enfermagem, no intuito de direcionar os discentes a aprender a aprender, ou seja, adquirir os instrumentos ou a competência para a compreensão; aprender a fazer, para saber agir no meio que o envolve; aprender a viver em comunidade, a fim de colaborar com o outro em todas as suas atividades e aprender a ser, isto é, corpo e espírito, inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Para tanto, é importante o papel docente e sua relação com o discente para o contínuo cumprimento das diretrizes (FERNANDES, 2004, DELORS, 2001).

Fica evidente que na consolidação da formação reflexiva, é indispensável falarmos de saberes docente. A pluralidade destes se origina de um composto heterogêneo que envolve conhecimentos, experiências e vivências. Esses saberes são classificados em saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da formação profissional e saberes da experiência (TARDIFF, 2002).

Os saberes disciplinares ou de conteúdos são saberes sociais pré-estabelecidos, que elegidos pelas instituições de ensino, compõem à prática docente. Os saberes curriculares correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos e se concretizam sob a forma de programas escolares. Os saberes profissionais ou pedagógicos, por sua vez, se constituem nos conhecimentos oriundos das ciências educacionais, destinados à formação dos docentes e compreendem desde teorias a métodos pedagógicos e os saberes experienciais são aqueles saberes que os docentes edificam e põem em prática embasada no trabalho cotidiano, em sua trajetória de vida pessoal e profissional e no conhecimento do seu meio (TARDIFF, 2002).

Refletimos, contudo, que o corpo docente em enfermagem é constituído basicamente por enfermeiros que exercem a função assistencial e que ao adentrarem ao campo da docência passam a vivenciar situações e realidades pedagógicas complexas, dificultando a prática, pois houve poucas oportunidades para munir-se de competências/saberes voltados para o processo

de trabalho na docência. Há situações ainda em que o docente possui experiência acadêmica, na pesquisa, com mestrado e doutorado, mas sem experiência na prática assistencial e outros possuem comprovada experiência na assistência em enfermagem. Acrescentamos, ainda, docentes com experiência tanto acadêmica quanto assistencial e também sem experiência em nenhuma das referidas áreas. Essas condições geram dilemas e conflitos a serem enfrentados no trabalho como docentes (PINHEL; KURGCANT, 2007; FERNANDES; SOUZA, 2017).

Diante disso, é necessário enfatizar a importância da capacitação contínua na perspectiva técnica, teórica e pedagógica, considerando o contexto socioeconômico, político e cultural para que haja mudanças efetivas no ensino da enfermagem. Estudos sobre a formação docente e construção identitária dos docentes universitários em enfermagem, sinalizam que o professorado busca modificar a sua formação pedagógica, no intuito de adequar-se aos preceitos legais. Estes valorizam a condução pedagógica mais dialógica e integrada, em oposição à centralidade do ensino técnico-científico nesta área de conhecimento (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007; FERNANDES; SOUZA, 2017).

Nesse sentido, a construção identitária dos docentes de enfermagem consiste em uma postura reflexiva, incentivando-os a construir seus próprios conhecimentos a partir dos discentes, da prática, do ambiente, dos recursos e das limitações e obstáculos encontrados em sua prática. A resolução dos problemas que os docentes enfrentam não é prescrita em livros não se resolvem apenas pelos saberes teóricos, é necessário um exercício de reflexão (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

Nessa perspectiva, Rodrigues e Mendes Sobrinho (2007) discorrem que a docência em enfermagem deve levar em consideração que existe uma relação entre ensino, aprendizagem e assistência e a importância de se avaliar as peculiaridades dos cenários que se dão o processo ensinar-aprender e seus múltiplos sujeitos sociais: docentes, discentes, pacientes, usuários, clientes, profissionais de saúde e comunidade. Nesse contexto, a reflexão “impõe dilemas e abre perspectivas, inspirando a construção de olhares que articulem diferentes saberes e experiências na tentativa de estabelecer referenciais para o desenvolvimento docente” (BATISTA, 2005, p. 284).

Destarte, para a prática da docência no ensino superior é basilar a apropriação de competências em uma área de conhecimento assim como da área pedagógica e assumir o enfoque político na prática da docência universitária em enfermagem. A primeira delas corresponde aos conhecimentos básicos da enfermagem e experiência profissional. A segunda diz respeito à assimilação e execução do processo ensinar-aprender, agregando o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional e de habilidades, assim como a concepção de

atitudes, promovendo a abertura de espaços interativos e interdisciplinares. A terceira congrega a reflexão, com os discentes, dos aspectos éticos e políticos da profissão perante às coletividades, situando-se como cidadãos e profissionais (MAIA, 2012).

Frente ao exposto, percebemos que os docentes de enfermagem mobilizam intensamente, na perspectiva do processo ensinar-aprender, suas capacidades tanto afetivas quanto cognitivas. E ainda, as exigências do atual modelo de produção que, muitas vezes, cristaliza a prática docente. Esses estímulos podem alterar as funções biopsíquicas e uma vez não revertidas podem desencadear, dentre outras reações o estresse (CARVALHO; THOFEHRN; SOUZA, 2016).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

De acordo com Minayo (2010) o conceito de metodologia é abrangente, visto que congrega questões epistemológicas e instrumentos operacionais. Sendo assim, o percurso metodológico é entendido como: o “caminho do pensamento” que o tema ou a investigação requer; como a exposição apropriada e justificada dos métodos, das técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para responder as indagações da pesquisa e como espaço da “criatividade do pesquisador”, ou seja, sua forma singular de vincular teoria, métodos, achados observacionais ou de qualquer outro tipo específico. Portanto, apresentamos nesse item os caminhos que percorremos com a finalidade de captar a realidade estudada.

3.1 TIPO DE ESTUDO

Trata-se de um estudo qualitativo, exploratório e descritivo, fundamentado na Teoria das Representações Sociais, a partir da qual, resignificamos o mundo das ideias, das imagens, dos significados, concepções e visões de mundo que os docentes de enfermagem compartilham acerca do estresse no processo ensinar-aprender. Para tanto, a abordagem qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2011, p. 21).

Ainda para Minayo (2010, p. 57), o estudo qualitativo nos permite desvendar processos sociais pouco conhecidos de grupos específicos, além de possibilitar “[...] a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação [...]”.

De acordo com Gil (2010, p.27), a pesquisa exploratória tem como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito...”. Já a pesquisa descritiva tem como principal objetivo o estudo, a análise, o registro e a interpretação sem a intervenção do pesquisador (MEDEIROS, 2014).

3.2 CAMPO DE PESQUISA

A instituição escolhida como lócus da pesquisa foi a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A UEFS é um estabelecimento público de ensino superior, mantida pelo governo do Estado da Bahia, sob o regime de autarquia especial. Está situada na cidade de Feira de Santana, localizada no Agreste Baiano. Sua origem foi resultado de uma estratégia

governamental de interiorização do ensino público superior, antes restrita à Salvador, capital do Estado (UEFS, 2018).

Criada pela Lei 2784 de 24.01.70, autorizada a funcionar pelo Decreto Federal 77.496 de 27.04.76, instalada em 31.05.1976, reconhecida pela Portaria Ministerial nº 874/86 de 19.12.86 e recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9.271 de 14.12.2004, a UEFS tem se solidificado em qualidade e excelência, tanto no âmbito regional quanto nacional, cumprindo com seu objetivo social de preparar cidadãos que exerçam suas atividades com liderança profissional e intelectual e com responsabilidade social (UEFS, 2018).

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a UEFS logrou conceito 03 no Índice Geral de Cursos (IGC) da instituição, em escala de 1 a 5 (BRASIL, 2016).

A UEFS congrega sete módulos para o desenvolvimento das atividades acadêmicas, além dos centros administrativos. Possui ainda um Centro de Informática, Parque Esportivo, Prédio da Biblioteca, Creche, Centro de Educação Básica, Residência Universitária, Observatório Astronômico, Estação Climatológica, Centro de Treinamento Xavante (espaço de apoio aos estudantes oriundos de comunidades indígenas), Sede de Educação Ambiental, Centro Universitário de Cultura e Artes, Museu Casa do Sertão e três Clínicas Odontológicas (UEFS, 2018).

A referida instituição oferece 28 cursos de Graduação, além dos cursos de Pós-Graduação onde constam Especializações, Mestrados e Doutorados. Os cursos da graduação são divididos em grandes áreas do conhecimento: Tecnologia e Ciências Exatas, Ciências Humanas e Filosofia, Letras e Artes além de Ciências Naturais e da Saúde (UEFS, 2018).

No campo de Ciências Naturais e Saúde, insere-se o curso de Enfermagem, atualmente com 43 anos de existência. Sua implantação ocorreu em 27 de abril de 1976, sob denominação de Enfermagem e Obstetrícia. Em janeiro de 1980, formou-se a primeira turma composta por 27 enfermeiros. No ano de 1995, iniciou-se uma análise contextual do curso pela comissão de estudos para a reforma curricular, sendo possível verificar que o curso tinha uma ênfase tecnicista, priorizando os aspectos curativos e a assistência individualizada (UEFS, 2017).

A análise também apontou, dentre outras questões, para uma baixa produção da pesquisa pelos enfermeiros docentes; pouca integração entre o ensino, os serviços de saúde e a comunidade; a utilização de metodologias que não favoreciam a reflexão por parte dos discentes e a participação destes no processo de ensinar-aprender. Com isso, tomando por base o PARECER 314/94, as áreas do conhecimento, a LDB e as questões levantadas pelos

docentes e discentes, foi construído o novo currículo com o objetivo de superar os limites constatados (UEFS, 2017).

Dessa forma, em 1998 foi implantado o Novo Currículo do Curso de Enfermagem fundamentado na interdisciplinaridade, na articulação ensino-serviço e na realidade epidemiológica; no resgate aos conteúdos das ciências sociais e humanas; nas metodologias baseadas na Pedagogia da Problematização, tentando viabilizar a proposta curricular além de trazer a capacitação didático-pedagógica permanente para o corpo docente (UEFS, 2017).

No final do ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior/ MEC oficializou as DCNEnf. Com isso, em 2004, o colegiado do curso de Enfermagem, conduziu um novo movimento de mudança curricular com a finalidade de adequação as DCNEnf. Novas reestruturações curriculares ocorreram nos anos de 2009, 2012 para atender às necessidades do corpo docente e discente e também às normas em vigor (UEFS, 2017).

Atualmente, o currículo estabelece carga horária total do curso de 4.160 horas, sendo 3.840 horas destinadas aos componentes obrigatórios (aulas teórico práticas e estágio Obrigatório com 900 h), 120 horas para os componentes curriculares optativos e 200 horas para atividades complementares. O curso de Enfermagem da UEFS está enquadrado na modalidade de bacharelado, com duração mínima de cinco anos (10 semestres) e máxima de sete anos e meio (15 semestres), possui regime acadêmico semestral e 40 vagas disponíveis por semestre (UEFS, 2018).

No que tange aos pressupostos teórico-metodológicos e ao perfil profissional, o currículo do curso de enfermagem da UEFS busca formar Enfermeiros(as) generalistas comprometidos com sua prática social e profissional no intuito de atender as necessidades de saúde individuais e coletivas, considerando a realidade política, cultural, socioeconômica e epidemiológica do município de Feira de Santana (UEFS, 2018).

Para tanto, utiliza-se das ciências biológicas, sociais, comportamentais, capacitando o profissional a acompanhar as mudanças nas políticas de saúde. Alinha-se às demandas da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (DCNEnf.) e às necessidades dos sujeitos sociais da região (UEFS, 2018).

Dessa forma, a matriz curricular do curso de bacharelado em Enfermagem da UEFS (ANEXO A) busca a qualidade acadêmica, através da formação que valorize além dos conteúdos teóricos práticos específicos, a capacidade de visão crítica da sociedade; o processo de construção e aprovação das diretrizes curriculares nacionais; a compreensão não

dicotomizada do processo saúde-doença, da prevenção-cura e da atenção clínica-epidemiológica, da assistência hospitalar/ambulatorial.

Leva em consideração também a elaboração de um trabalho monográfico para a conclusão do curso e os princípios, os modelos e as práticas pedagógicas que norteiem a nova proposta curricular, possibilitando a interdisciplinaridade, a integralidade e o caráter generalista do ensino na graduação. Atualmente, matriz curricular é composta por 39 componentes curriculares obrigatórios e 49 optativos (UEFS, 2017).

No que tange aos cenários de prática/estágio, o curso disponibiliza diversos espaços de ensino-aprendizagem. A rede SUS é o espaço para o desenvolvimento da prática profissional desde o segundo semestre do curso. A viabilização da articulação Ensino-Serviços de Saúde foi formalizada através de convênios de cooperação técnica entre a UEFS, a Prefeitura Municipal de Feira de Santana, a Secretaria de Saúde do Estado, o Hospital Inácia Pinto dos Santos (HIPS) e com Hospital D. Pedro de Alcântara (HDPA). Desta forma, é possível realizar práticas e estágios nos cenários a seguir:

- Hospital Geral Clériston Andrade (HCGA);
- Hospital Inácia Pinto dos Santos (HIPS);
- Hospital Estadual da Criança (HEC);
- Unidade de Alta Complexidade em Oncologia (UNACON);
- Hospital D. Pedro de Alcântara (HDPA);
- Hospital Especializado Lopes Rodrigues (HELR);
- Secretaria Municipal de Saúde – Feira de Santana: Rede Básica de Serviços de Saúde – Unidades Básicas de Saúde, Unidades de Saúde da Família e Policlínicas; SAMU; Vigilância Sanitária e Vigilância Epidemiológica; Programa de DST/AIDS; Centro de Atenção Especializada (CAE); Centro Regional de Dermatologia Sanitária – (CRDS); Centro de Atenção Psicossocial I, II, III e CAPS Criança e Adolescente; Residências Terapêuticas, Consultórios de Rua, Feiras Livres;
- CAIC: Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Adolescente de Risco);
- Conselho Municipal de Saúde – Reuniões e Sede da Secretaria Executiva.
- Centro Social Urbano (CSU);
- Associação Feirense de Assistência Social (AFAS)– Atenção ao Idoso
- Associação de Proteção à Infância (API): Creche;
- Escolas da Rede Municipal de Ensino;

- Programa Gota de Cidadania (Meninos de Rua)
- Fazenda do Menor, Comunidades dentre outros.
- Campus UEFS: Universidade Aberta à Terceira Idade (UATI); Creche da UEFS; Serviço de Saúde Universitário (SESU).

O curso de enfermagem possui ainda o Laboratório de Enfermagem (LABENF) para dar apoio didático pedagógico nas atividades de simulação de procedimentos de saúde, bem como apoio interdisciplinar para as atividades de ensino, pesquisa e extensão, de docentes, discentes de graduação e pós-graduação (UEFS, 2017).

Em relação ao quadro docente, o curso de Enfermagem congrega docentes dos Departamentos de Saúde (DSAU), de Ciências Biológicas (DBIO) e de Ciências Humanas e Filosóficas (DCHF) da UEFS. Em 2020, o Curso de Enfermagem conta com 30 Professores Doutores, 40 Mestres, 05 Especialistas (UEFS, 2020).

A Gestão Acadêmica do curso é realizada através do colegiado de Enfermagem, instância composta por dois representantes das Áreas de Conhecimento do Curso de Enfermagem, dois representantes do Departamento de Ciências Humanas e Sociais e dois do Departamento de Ciências Biológicas. Integra ainda o colegiado a representação estudantil, quatro discentes indicados pelo Diretório Acadêmico de Enfermagem.

As áreas de conhecimento do curso são:

1. Saúde do Adulto;
2. Saúde da Mulher, Criança e Adolescente;
3. Vigilância a Saúde;
4. Gestão Pública;
5. Bases Biológicas e Sociais da Enfermagem.

3.3 PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes da pesquisa foram os docentes do curso de Enfermagem da UEFS, que atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos: docentes concursados em pleno exercício profissional, que possuíam, no mínimo, um ano de experiência como docente de enfermagem e que lecionam em componente teórico-prático obrigatório da área Saúde do Adulto, a saber:

1. Semiologia e Semiotécnica aplicada à Enfermagem: 2º semestre, carga horária de 120 horas.

2. Bases Teóricas e Metodológicas para o Cuidar em Enfermagem: 3º semestre, carga horária de 225 horas.
3. Enfermagem na Saúde do Adulto e Idoso I: 5º semestre, carga horária de 150 horas.
4. Enfermagem na Saúde do Adulto e Idoso II: 6º semestre, carga horária de 180 horas.
5. Enfermagem na Saúde do Adulto e Idoso III: 7º semestre, carga horária de 150 horas.

Os critérios de exclusão estabelecidos foram docentes de enfermagem concursados que estejam afastados da Instituição de Ensino Superior (IES) por motivo de férias, licença médica, prêmio e/ou maternidade, realização de pós-graduação durante o período da coleta de dados, docentes substitutos e que lecionem em outros componentes curriculares.

A área de saúde do adulto congrega, atualmente, 27 docentes. Durante a coleta de dados, 01 docente estava de licença-prêmio, 02 estavam afastados para pós-graduação, 07 estavam na condição de substitutos e 03 não possuíam um ano de experiência como docentes de enfermagem nos referidos componentes curriculares. Assim, 13 docentes participaram do estudo e 01 estava indisponível.

De acordo com Minayo (2010, p.48), a pesquisa qualitativa não se baseia numa amostragem numérica, pois não há uma preocupação, a priori, com o quantitativo de participantes, uma vez que o “universo” analisado são suas “[...] representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes [...]”. Nesse sentido, não foi estabelecido *a priori* o quantitativo dos participantes.

Para obter uma amostragem, foi utilizado o critério de saturação. A saturação teórico-empírica acontece quando existe uma transferência de significações psicoculturais de indivíduos ou grupos para o investigador. Considera-se saturada a coleta de dados, quando não é encontrado nenhum aspecto novo e o acréscimo de novas informações deixa de ser necessário, pois não modifica o entendimento do fenômeno estudado (FONTANELLA; MAGDALENO, 2012; RHIRY-CHERQUES, 2009).

Dessa forma, interrompemos a coleta de dados quando percebemos uma regularidade de apresentação das “[...] concepções, explicações e sentidos atribuídos pelos sujeitos [...]” (MINAYO; DESLANDES; CRUZ NETO, 2007, p.48) e, quando conseguimos no campo de investigação, “compreender a lógica interna do grupo ou da coletividade em estudo” (MINAYO, 2010, p. 197-198).

A seguir, apresentaremos o quadro referente à caracterização dos participantes:

QUADRO 3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA. FEIRA DE SANTANA, novembro, 2019.

Código do Entrevistado	Idade	Estado civil	Filho(S)	Cidade	Tempo de formação	Tempo de trabalho na instituição	Tempo de atuação na docência	Outros vínculos
Ent.1	52	Divorciado	02	SSA	29 anos	23 anos	23 anos	SMS
Ent.2	44	Casado	02	FSA	16 anos	03 anos	16 anos	SMS/ Docência
Ent.3	41	Casado	02	FSA	19 anos	10 anos	14 anos	SMS
Ent. 4	54	Divorciado	Não	SSA	30 anos	07 anos	11 anos	Não
Ent.5	53	Solteiro	Não	FSA	28 anos	24 anos	26 anos	Não
Ent.6	60	Casado	04	FSA	39 anos	25 anos	25 anos	Não
Ent.7	40	Casado	03	FSA	18 anos	12 anos	13 anos	Docência
Ent.8	50	Casado	02	FSA	26 anos	23 anos	23 anos	Não
Ent.9	40	Casado	02	FSA	18 anos	03 anos	13 anos	Não
Ent.10	58	Divorciado	02	FSA	35 anos	07 anos	35 anos	Não
Ent.11	35	Divorciado	02	FSA	10 anos	10 anos	10 anos	Não
Ent.12	43	Casado	01	FSA	18 anos	15 anos	18 anos	Não
Ent.13	43	Casado	03	FSA	20 anos	09 anos	13 anos	Não

Fonte: Dados coletados pela autora.

No quadro 3, visualizamos a caracterização dos participantes do estudo em relação à idade, estado civil, filhos, cidade de residência, tempo de formação, tempo de trabalho na instituição, tempo de atuação na docência e outros vínculos. A faixa etária encontrada foi entre 35 e 60 anos. Quanto ao estado civil, 08 são casados, 04 divorciados e 01 solteiro; 11 participantes possuem filho(s), a maioria reside na cidade de Feira de Santana.

O tempo de formação transita entre 10 e 39 anos, o tempo de atuação na docência de 10 a 35 anos, ou seja, podem ser classificados como intermediários e experimentados, segundo Backes *et al.* (2013). O tempo de trabalho na instituição foi entre 03 e 25 anos. Todos possuem pós-graduação, sendo 01 lato sensu em nível de especialização e o restante stricto sensu sendo 07 doutores e 05 mestres. Os docentes estudados possuem vivência acadêmica, na pesquisa, em sua maioria com mestrado e doutorado e também relatam experiência na dimensão assistencial e gerencial do processo de trabalho do enfermeiro(a). Vale destacar que apesar das vivências pedagógicas, poucos docentes referiram pós-graduação voltada para área pedagógica.

Em relação ao vínculo empregatício, 04 possuem outros vínculos e 09 atuam na instituição em regime de dedicação exclusiva. Dos entrevistados 03 lecionam na disciplina Semiologia e Semiotécnica aplicada à enfermagem, 02 em Bases Teóricas e Metodológicas para o cuidar em enfermagem, 02 em Enfermagem na Saúde do Adulto e Idoso I, 02 em Enfermagem na Saúde do Adulto e Idoso II e 03 em Enfermagem na Saúde do Adulto e Idoso III.

No que concerne ao sexo, não o descreveremos para garantir o anonimato dos participantes, em atendimento à Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/12 (BRASIL, 2012b) e ao TCLE, visto que este pode facilitar a identificação dos docentes. Ainda para assegurar o anonimato, utilizamos a abreviatura Ent. (Entrevistado), seguido do número indicativo à ordem da entrevista (Ent.1, Ent.2 e assim por diante).

Participaram desse estudo 13 docentes de enfermagem, que atenderam aos critérios de inclusão dessa pesquisa.

3.4 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para coleta de dados foi utilizada a técnica de entrevista. Segundo Minayo (2010, p. 262), a entrevista é considerada uma importante técnica de coleta de dados, uma vez que fornece

informações que tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia e a que os cientistas costumam denominar de “subjetivos” e só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir; maneiras de atuar; condutas; projeções para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos.

Assim, a opção pela entrevista oportunizou ao participante ampla liberdade de expressão sobre as RS contidas em suas experiências cotidianas. Além disso, essa técnica é amplamente recomendada por utilizar a linguagem como principal meio de captação dessas representações. Nesse sentido, percebemos a importância da entrevista, que além de promover a geração das informações, permite observar os sujeitos em seus próprios espaços (RODRIGUES, 1999; SILVA E FERREIRA, 2012).

O tipo de entrevista utilizada foi a semiestruturada, pois permitiu que os entrevistados discorressem livremente, através de questões orientadoras, o seu pensamento. Para Minayo (2010, p.64), a entrevista semiestruturada é aquela que “[...] combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Dessa forma, entendemos que a entrevista semiestruturada foi apropriada a este estudo, pois possibilitou que o entrevistado expusesse livremente sobre o tema proposto acerca das suas opiniões e valores.

Para Richardson; Peres (2004) existem alguns cuidados a serem tomados pelo pesquisador ao realizar a entrevista. Um deles é no momento da interação com os sujeitos, buscando evitar a indução das respostas para não ocasionar distorções das informações. A interação face a face é a melhor maneira para se realizar a entrevista, pois é um momento ímpar em que estabelece uma confiança inquestionável por meio da aproximação entre o pesquisador e o entrevistado.

A entrevista semiestruturada foi acompanhada por um roteiro previamente elaborado (APÊNDICE A), contendo questões que nos auxiliou a apreender os aspectos indicativos das RS do participante ao expor suas concepções acerca do objeto em estudo. O roteiro apresenta duas partes: a primeira contendo a caracterização dos participantes do estudo: idade, sexo, estado civil, filhos, cidade de residência, tempo de formação, pós-graduação, tempo de atuação na docência, tempo de atuação na docência e outros vínculos empregatícios e a segunda parte do roteiro teve como objetivo explorar as RS do docente de Enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender, tendo como base as questões norteadoras desse estudo.

As questões norteadoras são:

1. Como você compreende o estresse?
2. Qual o significado para você do processo ensinar-aprender?
3. Como você vê o estresse no processo ensinar-aprender?
4. Descreva situações de estresse vivenciadas por você no cotidiano do processo ensinar-aprender nos diferentes espaços de atuação (sala de aula, campos de prática).
5. Fale sobre as estratégias utilizadas por você para o manejo de situações de estresse vivenciadas no processo ensinar-aprender

3.5 SISTEMÁTICA PARA A COLETA DE DADOS

Inicialmente, entramos em contato com o DSAU da UEFS, local em que estão lotados os docentes de enfermagem, solicitando a autorização (ANEXO B) para a realização da coleta de dados do presente estudo, conforme recomendações da Resolução nº 466/12 (BRASIL, 2012b). Dessa forma, foi informado à diretoria do DSAU os objetivos, a metodologia e a contribuição do estudo para a realidade local. Após essa etapa, vale salientar que a coleta de dados só aconteceu após a apreciação e aprovação do projeto pelo CEP da UEFS.

Posterior à autorização e a aprovação do projeto pelo CEP, a aproximação com o campo do estudo deu-se, inicialmente, a partir do contato com a coordenação da área de Saúde do Adulto. Foi estabelecida a participação na reunião de área e nessa oportunidade foi possível formalizar o convite aos docentes para participarem do estudo. Com isso, expliquei-lhes sobre a intenção em realizar a pesquisa neste cenário, os objetivos, o tipo de estudo, os critérios de inclusão e exclusão, a técnica e instrumento de coleta de dados e os métodos de análise de dados. Foi entregue um folheto informativo (APÊNDICE B) para melhor elucidação. Nesse interim, foi passada uma lista para que os docentes interessados em participar da pesquisa colocassem o contato.

Logo após foram agendadas as datas das entrevistas em dias e horários de acordo com a preferência e disponibilidade dos docentes. A coleta de dados ocorreu entre os meses de julho a setembro de 2019. O tempo das entrevistas variou entre doze (12) e trinta e três (33) minutos. Vale ressaltar que a participação dos docentes dependeu da aceitação e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE C), após estarem cientes dos objetivos, riscos e benefícios do estudo.

As entrevistas foram gravadas em um aparelho de gravação de áudio, sendo transcritas a seguir, procedendo á leitura horizontal e vertical no intuito de extrair o conteúdo manifesto e latente das falas o qual se constituiu nos temas emergentes. O material foi arquivado em um pendrive e permanecerá guardado no NUPISC, sob nossa responsabilidade, por um período de 05 anos e, após esse prazo, será destruído.

3.6 MÉTODOS DE ANÁLISE DOS DADOS

No intuito de compreender as RS dos docentes de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender foram utilizados dois métodos de análise de dados: análise de similitude proposto por Pierre Ratinaud (2009) e a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), que aconteceu em dois momentos, a saber: primeiro momento com o processamento dos dados através da análise de similitude e o segundo momento com a análise de conteúdo.

3.6.1 Primeiro Momento: O processamento dos dados através da análise de similitude

A análise de dados textuais ou análise lexical realizada por softwares tem como objetivo superar a clássica separação entre quantitativo e qualitativo, por permitir que se quantifique e se utilize cálculos estatísticos sobre variáveis basicamente qualitativas - os textos. Dentre estes softwares, destaca-se o IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires). Seu uso vem se expandindo no Brasil desde 2013, quando foi adaptado da língua francesa para a língua portuguesa. É um software gratuito e de fonte aberta, que propõe revelar, mediante a análise estática textual, a informação essencial contida no texto (CAMARGO; JUSTO, 2013).

Para tanto, é necessário pontuar os seguintes conceitos: 1) Corpus é construído pelo pesquisador. É o grupo de textos que serão analisados 2) Texto é cada entrevista que forma o Corpus 3) Segmentos de texto são fragmentos do texto, em sua maior parte, com tamanho de três linhas, organizados pelo próprio software. Dessa maneira, corpus, texto e segmentos de texto formam o objeto de análise do IRAMUTEQ (FIGURA 1).

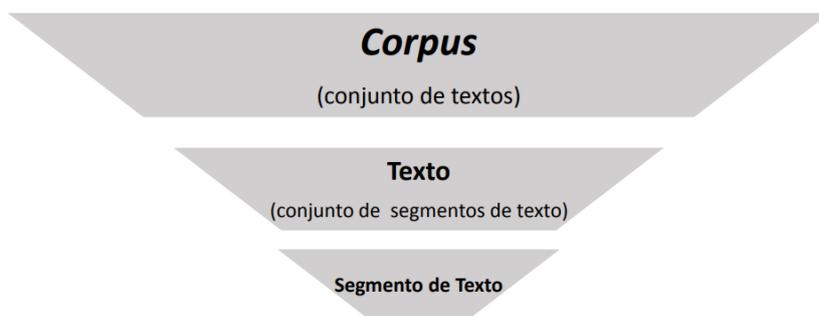


Figura 1 Noções de Corpus, texto e segmento de texto
 FONTE: CAMARGO; JUSTO (2013).

O software em questão permite a realização de cinco (5) tipos de análise de dados textuais, tais como estatísticas textuais clássicas, pesquisa de especificidades de grupos, classificação hierárquica descendente, nuvem de palavras e, por fim, a Análise de Similitude que elegemos para este estudo (CAMARGO; JUSTO, 2013). A análise de Similitude possibilita “[...] identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um corpus textual” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 11).

Assim, o software detecta a conexidade entre as palavras e desenvolve a árvore de similitude, sendo possível identificar a força de ligação entre as palavras a partir da espessura do grafo. As palavras que possuem maior número de conexão com outras são aquelas consideradas centrais, proporcionando a organização dos elementos que formam a representação, pois indica o quanto os sujeitos se assemelham na maneira de representar um objeto, a partir do princípio da similitude (MOLINER, 1994; PEREIRA, 2005). Então por esse princípio, dois itens serão mais próximos em sua relação:

quanto maior for o número de sujeitos que os tratem da mesma maneira e que aceitem ou rejeitem os dois ao mesmo tempo. Assim, se entre um número X de palavras, algumas dentre elas são repetidamente escolhidas numa população, veremos que terão um índice de similitude alto; enquanto que, se forem escolhidas pouco frequentemente, seu índice de similitude será baixo. Em representação social, reconhece-se, numa representação, não apenas uma seleção de elementos constituintes, mas uma organização, um conjunto de relações entre elementos. Essas relações não são transitivas, mas de proximidade e simétricas. Ou seja, quanto mais os mesmos elementos são sempre afirmados para representar algo, maior a similitude entre eles e maior coesão na representação (LIMA *et al.*, 2009, p. 110) .

Nesse sentido, após o processo de transcrição das falas das entrevistas, da leitura flutuante e, posteriormente da leitura exaustiva do material empírico, construímos o *corpus textual*. Este foi reunido em um único arquivo de texto a partir da seleção das falas que correspondiam às RS dos docentes de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender. Com isso, o software analisou o corpus, gerando árvore máxima de similitude, ilustrada na figura 02. A interpretação e categorização dos dados deram-se a partir da associação entre os dados gerados pelo software e a análise de conteúdo, pois entendemos que o programa realiza apenas o processamento dos dados, necessitando da análise do pesquisador (CAMARGO; JUSTO, 2013, JUSTO; CAMARGO, 2014).

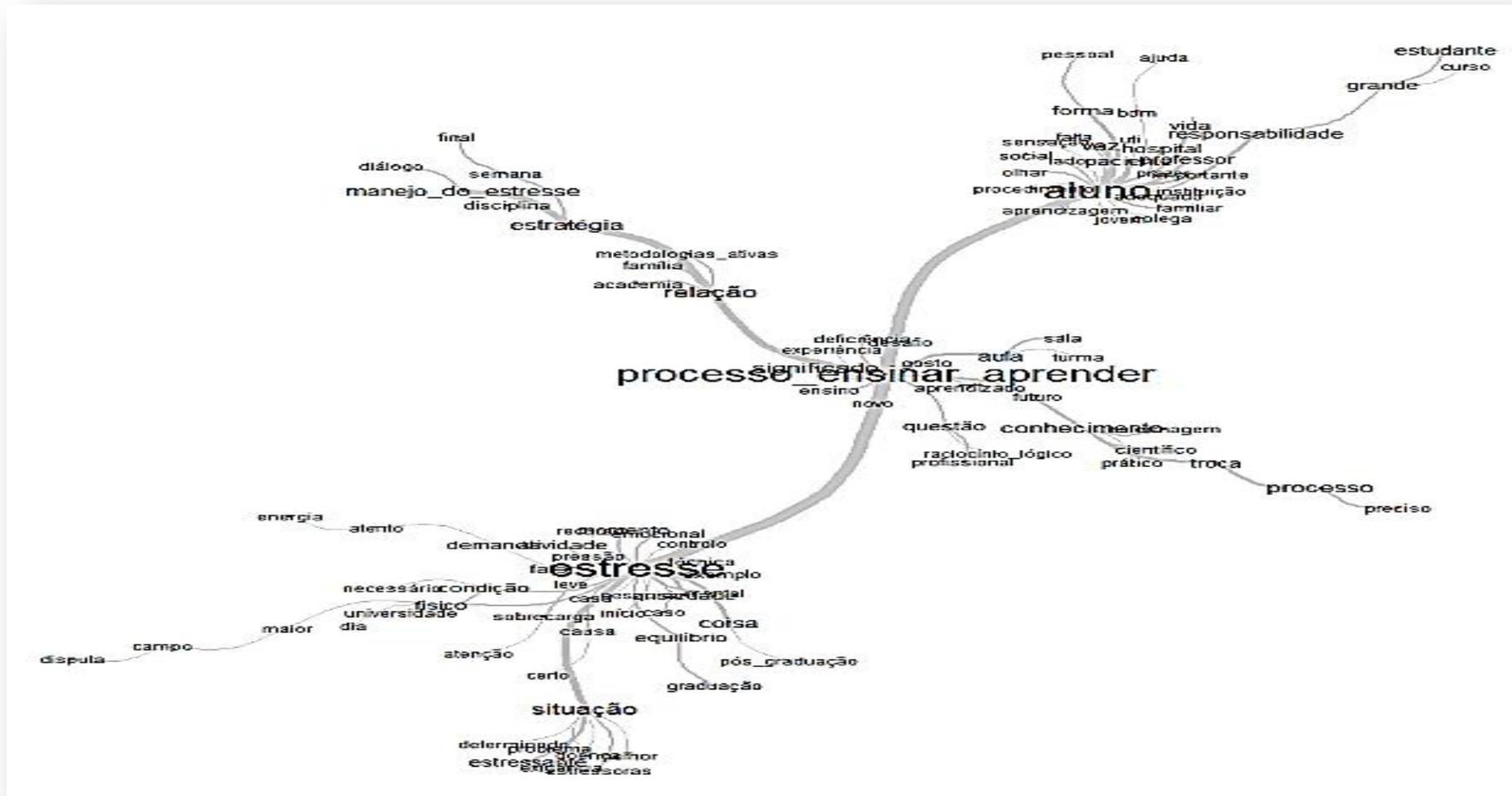


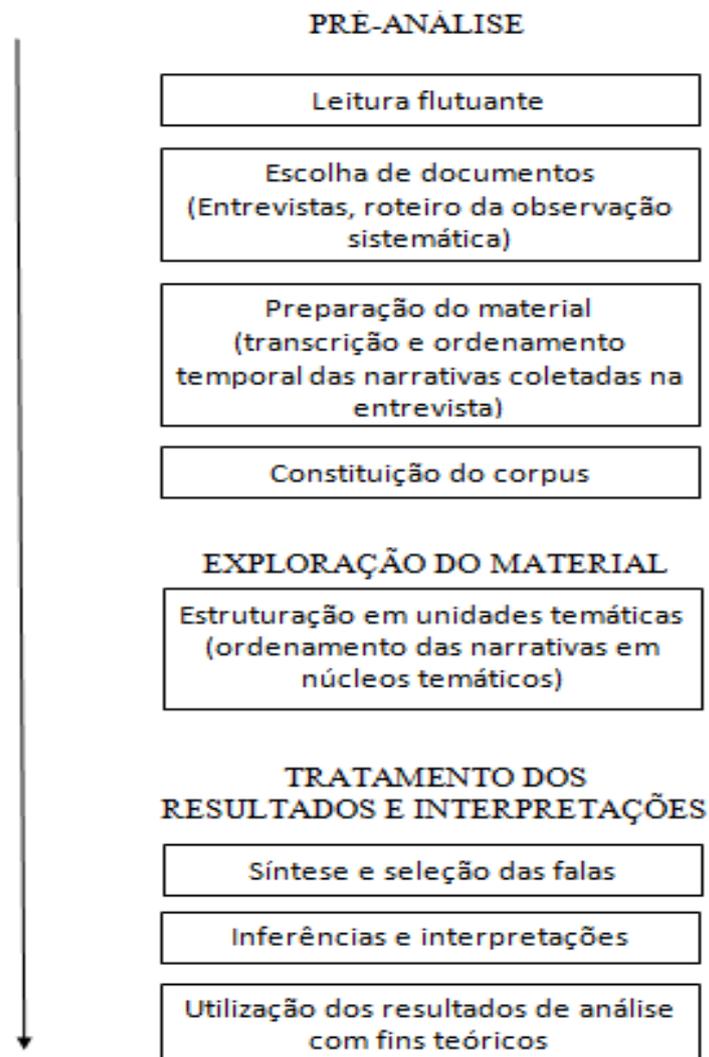
Figura 02- Árvore máxima de Similitude segundo as representações sociais dos docentes do curso de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender

3.6.2 Segundo Momento: Análise de Conteúdo

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo designa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a 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 (BARDIN, 2016, p. 48).

A análise de conteúdo considera três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos, conforme fluxograma 01.



Fonte: BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

A fase pré-analítica objetiva tornar o material operacional, a partir da organização do mesmo para fins de análise. Nessa fase é realizada a leitura flutuante, a escolha dos documentos e a formulação dos objetivos (BARDIN, 2016).

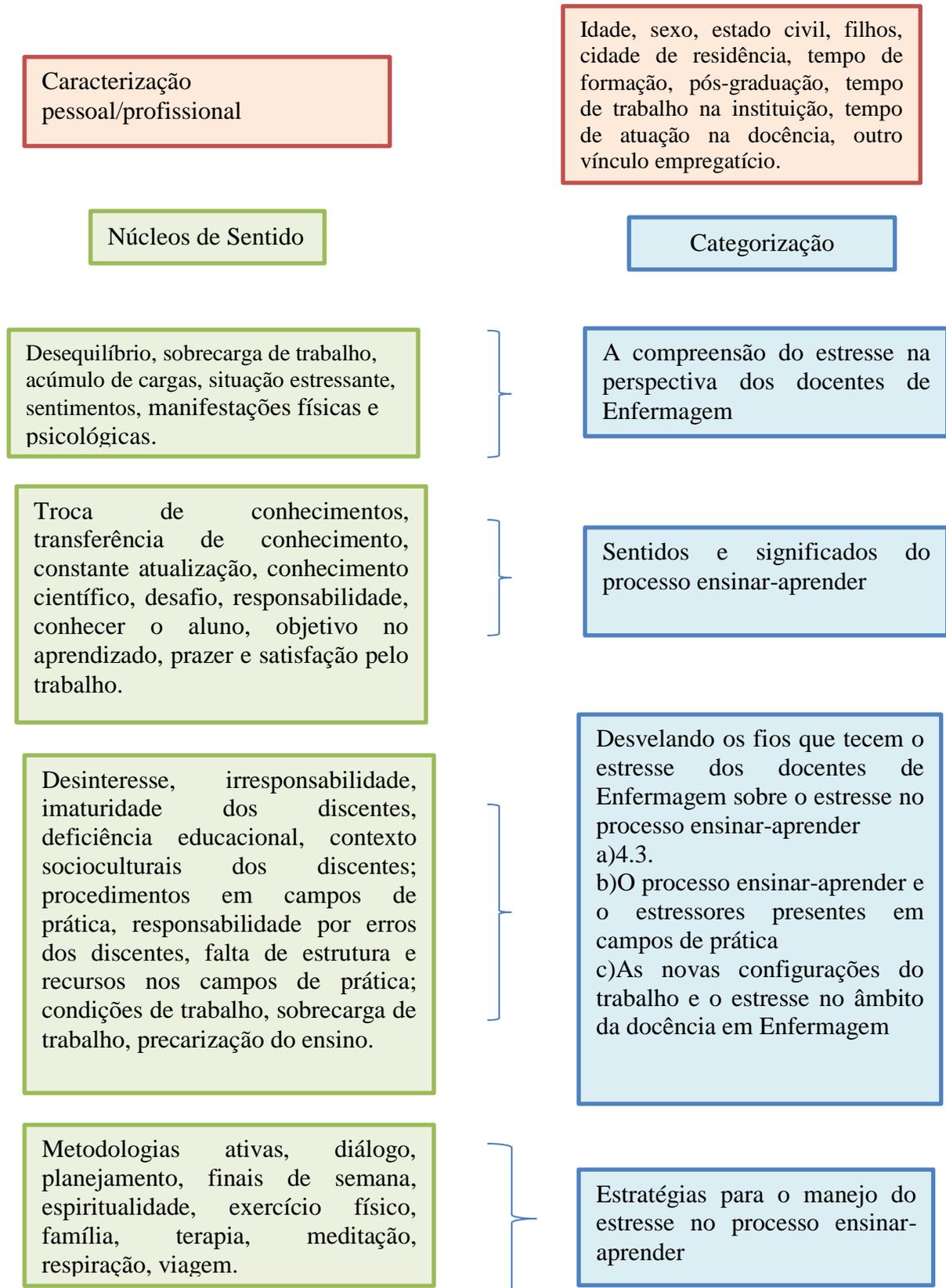
Dessa forma, organizamos o material e transcrevemos *ipsi literis* as entrevistas gravadas. Após a transcrição das entrevistas, realizamos a leitura flutuante de todo material empírico, o que nos possibilitou captar as primeiras impressões em relação ao conjunto do material coletado.

Na segunda fase, exploração do material, ocorre à definição das categorias, a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. É uma etapa valiosa por possibilitar a riqueza das inferências e interpretações (BARDIN, 2016). Sendo assim, foi realizada uma leitura exaustiva do material empírico, o que nos permitiu realizar a codificação do conteúdo, ancorados pelo referencial teórico do estudo e pelos pressupostos teóricos que o guiam.

Ainda nesta etapa, estabelecemos os núcleos de sentido através da leitura vertical e horizontal, de forma exaustiva, do material. A definição dos núcleos foi possível a partir da apreensão das ideias mais recorrentes embasadas nos objetivos da pesquisa - compreender as representações sociais dos docentes de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender, conhecer os estressores do processo ensinar-aprender revelados por docentes de enfermagem e descrever as estratégias para o manejo do estresse no processo ensinar-aprender no olhar dos docentes de enfermagem.

Durante a análise, foram distribuídos no quadro as ideias principais e os trechos das falas das entrevistas que se relacionassem ao respectivo núcleo de sentido. Com isso, procuramos estabelecer as sínteses convergentes e divergente contidos nos relatos dos docentes. Atentamos também para as diferenças e complementariedades. Logo após, foram estabelecidas as categorias teóricas e empíricas para facilitar a classificação dos dados, conforme fluxograma 02.

Fluxograma 02- Síntese das categorias para análise das representações sociais dos docentes do curso de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender. Feira de Santana, Outubro, 2019



A fase de tratamento dos resultados obtidos corresponde ao momento da análise reflexiva, intuição e crítica. Nessa fase ocorre a análise da informação, resultando nas interpretações inferenciais (BARDIN, 2016). Nessa fase, emergiu a relevância teórica do presente estudo, uma vez que os resultados ganharam significados, sendo possível captar as RS dos docentes de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender.

Vale destacar que a TRS e a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin se complementam, uma vez que em ambas o cerne é a análise dos processos comunicativos. Nesse sentido, articulamos a análise de similitude, através da identificação das coocorrências entre as palavras e indicações da conexidade entre os termos com a análise de conteúdo no intuito de extrair as similaridades entre a estrutura da árvore de similitude e os núcleos de sentido da análise de conteúdo culminando nas categorizações.

Dessa forma, percebemos que “o sentido que perpassa a realidade somente pode ser acessado com clareza e objetividade pelo pesquisador, a partir da investigação e análise profunda do material emergido durante a pesquisa” (NATT; CARRIERI, 2014, p.1).

3.7 ASPECTOS ÉTICOS

Este estudo trata-se de um recorte do projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) “Estresse no processo de trabalho de supervisão em enfermagem em instituições de saúde de Feira de Santana-BA” (SERVO, 2004) o qual foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA através do protocolo nº 016/2004 e institucionalizado através da Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) nº 49/ 2004.

Optamos pela submissão desse recorte ao CEP desta instituição, uma vez que a aprovação do referido projeto de pesquisa aconteceu ainda na vigência da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS) (BRASIL, 1996b) e o atual dispositivo ético-legal que norteia as pesquisas envolvendo participação de seres humanos, data de 2012, através da Resolução nº 466 (BRASIL, 2012b). Além disso, não existia ainda a Plataforma Brasil, como parte do processo de autorização para realização da pesquisa.

Dessa forma, a submissão desse estudo ao CEP da UEFS para a apreciação e autorização visou garantir os princípios éticos que envolvem as pesquisas com seres humanos, zelando pelo cumprimento da Resolução 466/12 do CNS/ MS (BRASIL, 2012b).

Assim, o projeto de pesquisa foi submetido à apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS via Plataforma Brasil, através do envio da folha de rosto (ANEXO C). Após a aprovação, por meio do protocolo nº 14329619.2.0000.0053, e recebimento do Parecer Consubstanciado do CEP nº 3.446.026 (ANEXO D), deu-se início à coleta de dados, respeitando os princípios bioéticos da autonomia, não maleficência, beneficência e justiça.

Os participantes foram informados, previamente, quanto aos objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e incômodos que esta pesquisa poderia lhes causar. Além disso, foi garantido o sigilo e o anonimato da autoria do conteúdo das entrevistas, buscando respeitar a integridade moral, intelectual, social e cultural dos participantes. Vale salientar que as informações coletadas foram/serão usadas com finalidade científica.

Os resultados desta pesquisa poderão trazer tanto benefícios quanto riscos, uma vez que se trata de seres humanos. Os benefícios consistem na ampliação do conhecimento e reflexão crítica acerca do estresse no processo ensinar-aprender, além de propiciar medidas de enfrentamento do estresse, possibilitando a melhoria do processo ensinar-aprender e os riscos são preocupação (medo, vergonha) sobre os resultados; mobilização de emoções relacionadas ao estresse que possa estar vivenciando; e, desconforto devido ao constrangimento ou ansiedade em algumas perguntas, uma vez que estão relacionadas ao estresse no cotidiano laboral.

Considerando os riscos desta pesquisa e no intuito de minimizá-los contamos com apoio de uma profissional de psicologia no intuito de dar suporte como pesquisadora colaboradora durante a coleta de dados, observando pelo cumprimento da Resolução 466/12 (BRASIL, 2012b). Por fim, vale salientar que os resultados serão divulgados nos eventos da área de saúde e no campo de estudo desta pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Entendemos que as RS dos docentes de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender são complexas e, portanto, a análise foi realizada a partir da leitura minuciosa do material empírico no intuito de alcançar os elementos estruturantes das falas dos docentes.

Nesse sentido, procuramos uma melhor compreensão da estrutura e da dinâmica das falas dos entrevistados, destacando os temas: estresse, o processo ensinar-aprender para alcançar o estresse no processo ensinar-aprender e as estratégias utilizadas pelos docentes de enfermagem no manejo do estresse no referido processo; dessa forma as análises buscam agrupar os significados contidos nas verbalizações, traduzindo um modo de pensar, de sentir e de agir, ou seja, como os docentes representam o estresse no processo ensinar-aprender, a partir de sua identidade social, cultural e experiência de vida.

Nesse item apresentamos as seguintes categorias: A compreensão sobre o estresse na perspectiva dos docentes de enfermagem; Sentidos e Significados sobre o processo ensinar-aprender; Desvelando os fios que tecem o estresse dos docentes de enfermagem no processo ensinar-aprender e Estratégias para o manejo do estresse no processo ensinar-aprender.

4.1 A COMPREENSÃO DO ESTRESSE NA PERSPECTIVA DOS DOCENTES DE ENFERMAGEM

Compreender as RS dos docentes de enfermagem sobre o estresse significa apreender o saberes sociais, que se estruturam em um campo psicossocial, moldados por objetivações e ancoragens. Dessa forma, os significados, sentimentos e imagens repercutiram nas falas produzidas, o que permitiu reflexões importantes sobre o estresse. Com isso, a construção desta categoria delineou-se a partir do processo de construção empírica e do embasamento científico do estudo.

O termo “estresse” aparece em destaque na árvore máxima de similitude, indicando a conexidade com outras palavras que demonstram o conhecimento representacional construído pelos docentes de enfermagem acerca do estresse. Assim, o termo estabelece ligações com palavras de cunho biológico e subjetivo, cabendo o destaque à ansiedade, pressão, situação estressante, sobrecarga, equilíbrio, desafio, demanda emocional, físico e mental, conforme podemos visualizar no recorte da árvore de similitude na figura 3:

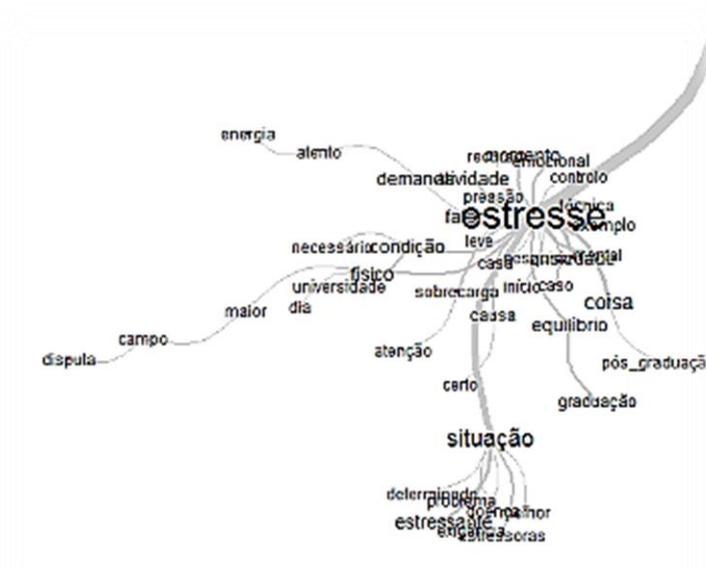


Figura 3 Recorte da árvore de similitude com termo estresse

Sabemos que o estresse pode ser compreendido de distintas maneiras, o que nos faz refletir sobre a pluralidade e complexidade que envolve o tema. Em linhas gerais, o estresse é visto como uma reação, mas também como um processo psicofisiológico, que pode se instalar quando o indivíduo está sujeito a uma fonte de estresse. Estas reações podem comprometer o equilíbrio do organismo, suscitando fontes adicionais de energia para retornar ao estágio inicial.

Nessa perspectiva, o entendimento dos participantes sobre o estresse é construído nas interações cotidianas, na história de vida, quando se pensa no vivido com relação ao próprio estresse; como resultado do conhecimento proveniente do universo consensual, nas diferentes redes de sociabilidade e do universo reificado (eventos científicos, literatura, núcleos de pesquisa) próprio do ambiente acadêmico em que se inserem os docentes de Enfermagem. Com isso algumas falas convergem para uma maior aproximação com a temática:

O estresse [...] o que ele é para mim, é quando você vivencia, algumas situações estressoras que te levam a desenvolver reações físicas corporais, cognitivas, que alteram o seu equilíbrio né, são situações que me desequilibram ali naquele momento, pode ser uma palpitação, ansiedade, sudorese, pode ser ausência de sono [...] comumente eu uso também a palavra de forma corriqueira, para situações mais cansativas digamos assim, porém o estresse mesmo, ele implica modificações na minha estrutura homeostática, no meu equilíbrio (Ent.11).

O estresse para mim é uma situação que lhe tira do seu equilíbrio, pode estar relacionado a trabalho, família, situação financeira, doença, mas que tira você do seu equilíbrio [...] (Ent.6).

O estresse é, assim, eu nunca me preocupei muito em ler definições, é mais sobre o que se fala, se sente, mas o estresse é um desequilíbrio emocional (Ent.8).

Eu entendo o estresse como um momento de inquietação, de tensão, ansiedade em que é necessário ter um fator que desencadeia esse estado psicológico e emocional [...] em que somos acometidos e que a gente não pode fugir dessas situações e porque elas fazem parte do nosso viver e que temos que aprender a lidar com essas situações de estresse e que a gente não tá livre disso em nosso cotidiano (Ent.4).

De acordo com Selye (1965), o estresse corresponde à consciência da vida, sendo um elemento normal do funcionamento do corpo. Nessa perspectiva, os sujeitos podem vivenciar o eutresse e o distresse, uma vez que ambos possuem o mesmo padrão de reações químicas. Em outras palavras, todos os eventos de origem positiva ou negativa, poderão desencadear adaptações ou mudanças.

Nesse mesmo entendimento, compreendemos que o eutresse corresponde ao estresse positivo, aquele que traz consequências positivas daquilo que foi vivenciado, sendo visto como uma força capaz de impulsionar os indivíduos a vencer obstáculos. Por outro lado, o distresse, seria o estresse negativo, prejudicial, capaz de levar a problemas diversos e ao sofrimento e adoecimento do organismo. No conteúdo representacional dos docentes complementando à compreensão do estresse, observamos referências ao eutresse e ao distresse:

[...] o estresse mesmo, ele implica modificações na minha estrutura homeostática, no meu equilíbrio, de alguma forma é algo que me desestrutura, que pode ser às vezes coisas ruins ou coisas boas né (Ent.11).

[...] aí tem aquela situação que você está equilibrada, não tem o estresse, mas quando ocorre um desequilíbrio por algum momento, aí passa a ser um estresse que necessariamente pode ser um bom estresse [...] (Ent.8).

Para Nixon (1979) e Bittencourt (2014), o eutresse em quantidades não exacerbadas é inerente ao organismo, surge em situações desafiadoras do cotidiano e carecem de resolução. Esse processo causa tensão, de forma equilibrada e o desenvolvimento das ações acontecem em tempo e esforços necessários, sem exageros. Na realidade, é uma força positiva, atuando

para melhorar nosso estado de ser. Além disso, a ausência do estresse significa uma ausência de desempenho, e, portanto, estar livre do estresse seria totalmente disfuncional.

A razão pela qual um pouco de estresse é realmente "bom" é porque cada um de nós tem um grau de "tensão saudável" em que nosso corpo e mente funciona ao longo do dia. No entanto, existe uma zona de conforto entre o eutresse e o distresse, quando o eutresse excede essa zona, pode ocasionar o processo de exaustão, que se não for cessado, pode levar o adoecimento do organismo. Vale reforçar que o estresse é totalmente pessoal. Embora represente os limites do organismo humano em geral, todos têm seus próprios limites individuais para o estresse, como podemos visualizar na figura abaixo.

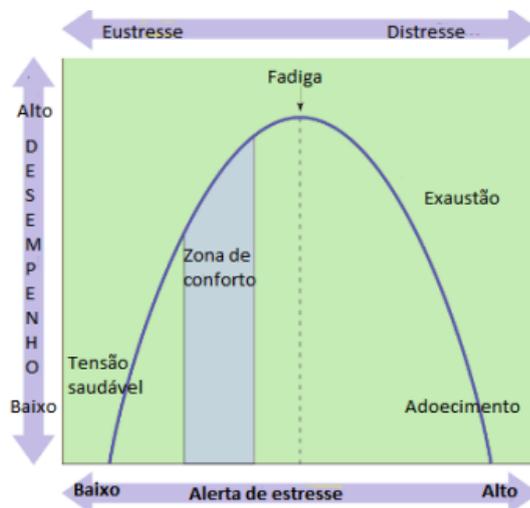


Figura 4 Eutresse, zona de conforto e distresse (NIXON,1979)

Entendemos que os estressores ou agentes/fatores estressores são responsáveis pelas mudanças que promovem o estado de desequilíbrio. São eventos ou situações, intrínsecas ou extrínsecas, que podem trazer perturbações fisiológicas, emocionais, cognitivas ou comportamentais nos indivíduos. Os estressores podem ser localizados enquanto fatores individuais ou que envolvem o trabalho/organizações (FRANÇA; RODRIGUES, 2014).

Nessa perspectiva, alguns discursos, de forma diversa, traz o entendimento de que o estresse são os estressores presentes no cotidiano tanto da vida pessoal quanto do trabalho. Para Vasconcelos (1992) o termo estresse por seu uso corriqueiro já se integrou a nossa linguagem a ponto de não conseguirmos mais trazer o sentido real do conceito, o que referimos no nosso falar, na verdade, são as fontes, fatores e causas do estresse. Assim, para o autor, temos o *stress popular* (destaque do autor), o que sinaliza de que não há um entendimento claro do que é estresse e do que é estressor.

Para alguns participantes o estresse é sobrecarga de trabalho, sofrimento por conta da rotina diária, fatores que saem do controle no cotidiano. Algumas falas abaixo exemplificam essa questão:

O estresse é um acúmulo de todos esses fatores, que fazem a gente fatigar, que fazem a gente cansar, que fazem a gente desestimular ou não, eu acho que é isso [...] envolve a nossa carga psicológica, de trabalho, vou falar enquanto docente, vou falar enquanto mulher, enquanto enfermeira, a carga nossa de trabalho [...], fora de casa, em casa, que isso, já é uma coisa conhecida nossa, né, que a gente estende não só o trabalho, como a gente continua o nosso trabalho... (Ent.3).

[...] o estresse ele pode ser compreendido como uma sobrecarga no trabalho, é...isso é, te sobrecarrega a nível de ansiedade, sobrecarga de atividades e interfere no teu biológico [...] eu compreendo o estresse dessa forma, são elementos do trabalho que acabam interferindo em você, no teu biológico, no teu humor, na tua disposição física, psíquica, mental...(Ent.9).

As falas trazem as RS referentes à compreensão do estresse vinculadas aos estressores, ou seja, aquilo que o indivíduo percebe como sendo uma situação estressante. Nesse sentido, a crença central que se relaciona ao estressor desempenha importante função quando o tema é trazido ao pensamento. Isso nos remete à questão de que as RS se estrutura a partir das "crenças-nucleares" que geram e gerenciam outras. Esta estrutura faz com que os indivíduos armazenem e partilhem crenças básicas (estruturantes), e, ao mesmo tempo, fazem associação às vivências individuais, a riqueza das diversidades individuais (MOSCOVICI, 2005).

Estas diversidades, quando introduzidas no campo da representação poderão ser compartilhadas e dessa forma explicar como as representações sociais se modificam. Nesse sentido, o entendimento do estresse na perspectiva do estressor está relacionado à interpretação emocional que cada sujeito faz dos fatos e eventos e está intimamente relacionada à percepção subjetiva dos acontecimentos e condições de vida.

Com isso, “acúmulo de cargas”, “sobrecarga de trabalho” são elementos que são familiares nas falas dos docentes e traduzem o modo de expressar as RS sobre a compreensão do estresse. Essas questões nos remetem ao estresse ocupacional. Com base nas respostas individuais, a diversidade de atribuições laborais os quais os docentes são expostos pode potencializar o surgimento do estresse ocupacional que é caracterizado pela incapacidade de lidar com os estressores do ambiente de trabalho afetando tanto o trabalhador quanto as instituições.

Os participantes também trouxeram às RS vinculadas à compreensão do estresse as formas de expressão/manifestações deste tanto a nível físico quanto emocional, como podemos observar nas falas a seguir:

[...] quando eu estou estressada eu tenho diarreia, eu somatizo todos os meus processos de estresse, de angústia, de adoecimento para o meu aparelho digestório, e aí eu tenho diarreia, por conta dos estresses, quando eu tou assim estressada, incomodada com alguma coisa, então... aí eu roo unho...(Ent.1).

Eu começo a sofrer por conta disso seja com ansiedade, com angústia, é... cansaço, assim que eu me sinto estressada (Ent.5).

Essa semana mesmo eu presenciei duas situações de estresse, mas de uma forma somatizada mesmo... Então taquicardia, contraturas musculares, então o estresse ele pode aparecer diante de situações tão distintas, né, e que às vezes a gente não se dá conta de que aquilo é um estresse, né (Ent.7).

Quando eu estou sem paciência, quando eu estou irritada, quando eu percebo, não sei se a produção cair, não sei se a palavra seria essa (Ent.11).

Manifestações gastrointestinais, onicofagia (ato de roer as unhas), ansiedade, cansaço, angustia, impaciência, irritabilidade foram algumas das manifestações orgânicas referidas pelos docentes de enfermagem frente ao desenvolvimento do estresse, numa perspectiva não sistematizada. Essas reações nos remetem à SGA para a evolução da síndrome do estresse nas fases de alerta e resistência.

Segundo Lipp (2004), a fase de alerta inicia-se quando o sujeito entra em contato com o estressor suscitando alguns sintomas, tais como: mãos e/ou pés frios; boca seca; dor no estômago; suor; tensão e dor muscular, roer unhas; diarreia passageira; taquicardia; insônia; batimentos cardíacos acelerados; respiração ofegante; aumento súbito e passageiro da pressão sanguínea; agitação. Esses sintomas podem ser notados nas falas dos entrevistados 01 e 07.

A fase de resistência é o momento em que o organismo retorna à homeostase, quebrada anteriormente. A adaptação se completa e a resistência ao estressor interrompe a evolução do estresse. As características são: dificuldades com a memória, ansiedade, medo, impotência sexual, irritabilidade, cansaço. Notamos algumas dessas manifestações nas falas dos entrevistados 05 e 11. Na fase de exaustão podem surgir diversos comprometimentos físicos e psicológicos em forma de doenças.

A partir das RS apreendidas, através das falas e da observação de sintomas que condizem à evolução do processo de estresse, entendemos o valor da conscientização e das propostas de enfrentamento tanto ao nível geral, quanto na prática docente, e mais específico

no processo ensinar-aprender, uma vez que muitos vivenciam o estresse em todas essas fases sem que sejam diagnosticados e tratados.

4.2 SENTIDOS E SIGNIFICADOS SOBRE O PROCESSO ENSINAR-APRENDER

Os significados que os docentes trazem sobre o processo ensinar-aprender se ancoram nos saberes da docência, estabelecidos em distintos momentos e contextos, pautando-se nas diversas vivências e nas trajetórias pessoal, acadêmica e profissional.

Nesse sentido, falar das RS no processo ensinar-aprender é trazer a essência de todo o trabalho que perpassa as ações pedagógicas que envolvem os discentes e docentes de Enfermagem. Apreendemos assim, que o ensino universitário consiste em um espaço complexo e instigante, principalmente no que tange ao reconhecimento e à importância dada à temática e como ela é compreendida e encarada pelos participantes do estudo.

O termo “Processo ensinar-aprender” compõe o segundo polo da árvore de similitude e o de maior centralidade, vinculando-se com forte conexidade ao termo anterior “estresse” e ao termo posterior “aluno”. A composição do termo “processo ensinar-aprender” estruturando um dos polos da árvore de similitude nos remete à sua significação e importância, principalmente quando emergem ligações com as seguintes palavras: “troca”, “desafio”, “enfermagem”, “ensino”, “aprendizado”, “conhecimento”, “científico”, “sala” e “aula”, conforme podemos visualizar no recorte da árvore de similitude, na figura 5:



Figura 5 Recorte da árvore de similitude com o termo processo ensinar-aprender.

Segundo Fávero; Marques (2012), apesar de o processo de ensinar-aprender se conformar como uma atividade rotineira e espontânea, ela representa uma ação complexa, exigente, paradoxal, questionadora e repleta de sentidos e significados. Nessa visão, a partir

da análise dos relatos, percebemos uma forte convergência em designar o referido processo como troca de conhecimentos como se pode observar nas seguintes falas:

[...] ensinar é uma troca, é uma troca de conhecimento, é o processo de construção, é um processo de renovação de si mesmo, então não é você tá passando informação pura e simplesmente porque o outro ser humano ele também tem toda uma história de vida que precisa ser valorizado, precisa ser acolhido, então eu acho que é uma troca com alunos de graduação, de pós-graduação, o processo de aprendizado é contínuo, então são situações que dentro desse processo de ensinar-aprender é uma renovação contínua (Ent.1).

[...] é um processo contínuo, é um processo diário, [...], quando a gente vai para uma sala de aula, a gente tem que estar aberto não só ao ensinar [...], já passou essa fase [...] que detemos esse saber [...], que se eu estou ali dando aula de respiratório, de cardio, quer que for, da disciplina específica que eu ensino [...] o aluno também ele tem o que contribuir (Ent.3).

[...] é uma troca, no meu processo de ensinar eu levo a experiência pelo tempo, pela formação, pelo tempo nessa prática e preciso estar atenta para quem está aprendendo, então é uma troca onde eu ensino e aprendo com quem eu ensino porque assim, [...] ele também traz um conhecimento, seja um conhecimento sistematizado ou em sistematização ou um conhecimento do senso comum da experiência de vida e eu quando ensino, eu levo também esse meu conhecimento, a minha experiência de vida e o conhecimento sistematizado que é baseado no conhecimento científico, no conhecimento técnico (Ent.5).

Sabemos que não existe uma desarticulação entre ensinar e aprender no processo de construção do conhecimento, uma vez que a importância do primeiro está sujeito ao significado que o segundo carrega nessa construção. Ao longo da história educacional, na perspectiva das tendências pedagógicas, o processo ensinar-aprender tem se dado de distintas formas, ora dando destaque à figura do docente como possuidor por excelência do saber, ora colocando o aluno como autogestor do seu processo de conhecimento.

Nesse sentido, as RS construídas pelos docentes por muito tempo se ancorou na ideia de que para ser professor era suficiente se apropriar de um determinado conteúdo e transmiti-los aos discentes em sala de aula, numa perspectiva professor-centrada, no entanto, vem surgindo uma necessidade de mudança nesse paradigma que modifica a relação entre os sujeitos desse processo. No momento atual, é necessário que o docente assuma uma postura crítica e reflexiva, uma vez que este possui um forte papel social e político (OLIVEIRA, 2013).

Assim sendo, as RS apreendidas nas falas revelam que os docentes vêm assumindo uma mudança nas práticas pedagógicas, entendendo que os docentes não são os únicos

depositários do saber, mas que os seus saberes são somados aos saberes dos discentes. De acordo com Boff (2012, p.244) “[...] isso não é tarefa fácil, pois demanda desmontar hábitos professorais, assumir a postura de humildade de aprendente junto com os demais aprendentes, conviver com a contestação e com a apresentação de alternativas”.

Para Fávero; Marques (2012), a docência nas universidades deve adotar uma pedagogia diferenciada, partindo do pressuposto de que mais importante que o ensino, é criar meios, condições para que o aluno aprenda. O seguinte fragmento demonstra o entendimento e aplicação acerca dessa pedagogia:

Eu acho que o processo ensino-aprendizagem ele é vital na relação docente-aluno, né, então eu procuro me esforçar o máximo para alcançar o aluno, às vezes você ver que muitas vezes o aluno não tem o cognitivo suficiente para acompanhar o que você tá falando, eu acho que a obrigação do professor é se fazer entender para aquele aluno que não está acompanhando de alguma forma, você tentar chegar até ele e fazer com esse processo de ensino-aprendizagem ele se concretize (Ent.12).

Convergindo com o exposto, Masetto (2005) propõe substituir a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem. Neste entendimento, o que se almeja não é uma simples troca de palavras, mas a maneira de conduzir o processo pedagógico. Isso acarreta em entender o discente como um sujeito em evolução, em desenvolvimento.

Em um estudo realizado por Menegaz *et al.* (2015), que teve como objetivo analisar a prática de bons docentes de enfermagem na visão de discentes de uma universidade pública, mostrou que os estudantes reconheciam como bons professores aqueles que utilizavam práticas que expressem um modelo e postura pedagógicos libertadores, ao invés de um caráter autoritário. A mudança nessa postura é considerado indispensável para o processo de mudanças formativas, em que se almeja discentes críticos, reflexivos, ativos e participantes de sua própria educação, atendendo ao que é preconizado pelas DCNEnf., no contexto da formação em saúde brasileira.

Nesse sentido, a aula para a formação profissional será entendida como espaço de oportunidades de construção das capacidades intelectuais (pensar, raciocinar, refletir, analisar, criticar, dar significado, produzir e socializar conhecimentos), ampliação das habilidades humanas e sociais, além do desenvolvimento de atitudes e valores indispensáveis para a profissão (responsabilidade social para com a profissão, conduta ética na execução das atividades profissionais, busca das soluções para os problemas identificados) (MASETTO, 2005). As RS sinalizadas na fala a seguir traduz bem a ênfase ao aprendizado e ao

desenvolvimento das capacidades intelectuais e aquelas necessárias à profissão para resolução dos problemas de Enfermagem:

[...] na realidade o objetivo é aprender, por que o objetivo é aprender? Porque depois que o professor se ausenta [...] tanto da vida, da própria vida estudantil e que na realidade o professor tá preparando um novo profissional, é, ele precisa aí agora mesmo se dar conta de como ele vai resolver o problema, agora já não foi o ensinar, já é o aprender do aluno, que no futuro já vai ser o profissional, que ele vai precisar daquilo pra resolver o problema [...] (Ent.2).

Divergindo do significado do processo ensinar-aprender voltado para uma visão mais horizontalizada, de trocas de conhecimentos e com ênfase no aprendizado, as RS expressadas pelo entrevistado 09 localiza o processo ensinar-aprender como transferência de conhecimentos, conforme exposto no fragmento abaixo:

O significado seria transferir conhecimento e transferir conhecimento, ensinar-aprender, não é fácil e não tem sido (Ent.9).

Essa representação vem de encontro à fala de Freire quando afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003a, p. 47). Apreendemos a tendência pedagógica tradicional, em que o processo ensinar-aprender centra-se no docente e o objetivo principal é formar o discente ideal, mas sem considerar os saberes e interesses dos alunos.

Na contramão dessa vertente, temos as tendências progressistas que enfatizam a troca de experiências como o ponto chave para o contínuo desenvolvimento e aperfeiçoamento dos saberes na prática escolar. É atribuída ao docente a capacidade de promover uma transição de saberes, que seja de maneira significativa para os sujeitos envolvidos na produção e troca de conhecimentos (VELHO *et al.*, 2017).

Nessa perspectiva, refletimos em Paulo Freire que o processo educativo deve partir do saber trazido pelo educando, sendo o ponto chave do seu método. Para o referido autor, a educação bancária que se destina a depositar conteúdos, conhecimentos e saberes deve ser duramente criticada e refutada. Com isso emerge a educação libertadora que traz o enfoque nos sujeitos, fazendo com que estes se percebam enquanto agentes transformadores da sociedade. Há que se pensar, portanto, na politicidade do ato educativo, uma vez que a educação não é neutra e como toda prática social, tende a um objetivo.

Outro princípio do método freiriano é a importância dada ao diálogo. Para Freire (2003b) a atitude dialógica é um elemento indispensável na mediação que se dá entre educador-educando, o objeto do conhecimento e o mundo. Essa atitude transversaliza a relação entre educador-educando e é pautada na confiança, onde não há superioridades nem verticalidade no processo; o que existe apenas são funções distintas, cabendo ao docente mediatizar os conhecimentos. A seguinte fala expressa bem essa atitude dialógica:

[...] e ensinar, a gente descobre... quando eu venho dar uma aula, aí os meninos levantam possibilidades outras muitas delas que eu não pensei e a literatura que eu pesquisei não me deu, que eu preciso ir atrás... (Ent.5)

Nessa perspectiva, vemos emergir um educador direcionado para a modernidade, mediador e facilitador do processo de ensinar-aprender. Este precisa ter uma visão holística, ressaltando ainda mais a conexão entre os conteúdos e o entendimento de que o discente para além de um ser intelectual é emocional, físico e apresenta distintos contextos culturais e sociais (CARDOSO, 2015). Esse entendimento pode ser observado no significado do processo ensinar-aprender, de forma complementar, nas falas dos docentes que sinalizam preocupação em entender os contextos social, cultural em que os alunos estão inseridos além dos seus processos psicoemocionais:

Significa entender o que aquele aluno já traz na sua bagagem ali, tanto relacionada com sua vida, com suas histórias pregressas, pessoal, quanto com a questão mesma acadêmica, quem é esse aluno, é um aluno trabalhador, é um aluno que já tem família, é um aluno que já tem outra graduação, é um aluno que tá semestralizado, não tá, que gosta do curso, que não gosta, então, isso é, buscar isso que o aluno traz é fundamental para a compreensão desse processo de ensinar e aprender, né?(Ent.11).

[...] então a nossa preocupação cada vez maior não é só da técnica, é também qual o sentimento do estudante, porque esse estudante não está tendo aquele rendimento? (Ent.8).

De acordo com Dohms *et al.* (2012), cada sala de aula revela uma turma distinta, com necessidades e características diferenciadas frente aos seus processos aprendizados permeado por facilidades/dificuldades, interesses/desinteresses, ânimos/desânimos. Além dessas questões próprias ao processo ensinar-aprender, Silva (2012) traz algumas reflexões sobre o perfil do corpo discente de enfermagem nas universidades públicas e sua impactação no processo de aprendizado. Atualmente lidamos com alunos já inseridos no mercado de trabalho da área da saúde ou não; alunos sem inserção prévia no mercado de trabalho, geralmente

recém-chegados do ensino médio que não possuem maturidade para cursar o ensino superior, o que de certa forma traz algumas implicações para a formação.

Ainda para Silva (2012), esse retrato do perfil dos discentes de enfermagem ainda congregam questões de ordem social que se constituem em grandes desafios para a docência, uma vez que os discentes chegam às universidades com déficits educacionais devido à defasagem do ensino nas etapas anteriores, ou seja, no ensino fundamental e médio. Essas questões se assentam num contexto maior de desigualdades socioeconômicas.

Nesse contexto, Felicetti (2014) traz que os desafios impostos aos alunos provenientes de classes trabalhadoras são referentes ao acesso, à permanência nas universidades públicas, as dificuldades de conciliar trabalho e estudo, as dificuldades financeiras, a socialização no campus e o entendimento/ compreensão dos conteúdos vistos em sala de aula, acrescento aqui, nos campos de prática e estágios obrigatórios, para a progressão do curso. Essas questões levantadas encontram-se ancorados nas RS dos participantes, sendo exemplificada no discurso do entrevistado 7:

E eu acho que cada vez mais a gente precisa refletir sobre o processo de ensinamento e aprendizagem, porque a gente está com um público muito diferente hoje, né, eu tou falando do meu contexto de ensinar para alunos do curso de graduação em enfermagem [...], a partir do momento que eu tenho uma turma que ela é mais heterogênea, de diversos aspectos, o processo de ensinar ele precisa dar conta dessa heterogeneidade e, eu acho que hoje, de fato, é um dilema, né, é um desafio [...], porque o meu resultado é a aprendizagem desses alunos que vêm de contextos sociais e familiares tão distintos, então não tenho como pensar o processo do ensinar e aprender sem pensar para quem eu estou ensinando, para quem eu estou levando esse conhecimento [...]. Eu tenho que contextualizar também aonde eu estou, aonde é que esse processo acontece [...] para o professor e para o aluno. Então, às vezes, é um aluno que vem da residência, às vezes, não conseguiu se alimentar direito, não dormiu direito, é um aluno que vem de viagem que volta no mesmo dia [...] então são vários os fatores que vão interferir nesse processo e que a gente também precisa avaliar (Ent.7).

Essas RS revelam que frente a esses desafios e tantos outros encontrados no cotidiano da prática docente em enfermagem, é necessário que os docentes mobilizem constantemente seus mecanismos adaptativos, uma vez que a necessidade de efetiva aprendizagem depende de muitas variáveis de grande influência social. Para Aquino (1998, p.64):

A heterogeneidade característica presente em qualquer grupo humano passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento [...] imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo,

confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (AQUINO, 1998, P.64).

Nesse sentido, as RS sinalizadas pelos docentes apontam que diversidade pode ser vista como uma oportunidade de reflexão do fazer pedagógico assim como também uma possibilidade de utilização de distintas estratégias, como a flexibilidade e a adaptação, para alcançar a todos nesse processo. Para isso, é necessário o despertar para a constante atualização como estratégia frente à complexidade e aos desafios do processo ensinar-aprender (DOHMS *et al.*, 2012), Essa perspectiva pode ser visualizada no discurso dos participantes quando do significado processo ensinar-aprender:

Nós vivemos um processo de evolução da humanidade, quer queira a nível social, econômico, o homem evolui a cada dia e as situações elas são ampliadas e modificadas, os contextos os jovens de hoje não é igual o do passado, eu fui estudante a cerca de 30 anos, o estudante de hoje é diferente daquela época, então para eu acompanhar todo esse processo de ensinar e aprender, eu também preciso estar é atualizada (Ent.4).

[...] já tomei algum curso de didática, né, de como avaliar melhor, então assim, eu prefiro ser uma pessoa para o estudante mais orientador do que aquele professor que fica só para olhar os erros [...] (Ent.8).

Eu participo dos cursos [...] sobre avaliação, metodologias ativas, esse processo mesmo, a gente discute o nosso fazer docente e isso eu tou ressignificando [...] (Ent.11).

Compreendemos a partir do RS sinalizadas que ser docente de enfermagem exige algumas habilidades e sensibilidade frente ao corpo discente, além da compreensão do macrocontexto social, político e econômico que incide sobre as instituições de ensino e, consequentemente, no processo de formação dos futuros profissionais de Enfermagem. Nesse entendimento, o processo ensinar-aprender, na perspectiva das representações sociais, é sinalizado como desafiador, além da importância dos saberes/conhecimento como estratégia frente a esses desafios, conforme o fragmento da fala, a seguir:

Eu vejo o ensinar e o aprender como um desafio, eu acho que é um desafio [...] é necessário que a gente realmente se aproprie de conhecimento, [...], tenha uma preocupação em conhecer [...] o nosso discente, tá? E que procure se integrar também nesse ambiente acadêmico, que não é só buscar esse conhecimento, às vezes até só na sua área, buscar outras pessoas, discutir, não é? Tanto dentro na área da enfermagem, como também fora tá em outros âmbitos de conhecimentos (Ent. 4).

Entendemos com isso que se faz necessário a apropriação dos saberes técnico-científico e pedagógico para a formação e orientação dos discentes de Enfermagem. Para tanto, é necessário a constante qualificação para atingir um processo de ensinar-aprender eficaz (ALVES *et al.*, 2016).

Sendo assim, a reflexão acerca dos significados do processo ensinar-aprender na perspectiva dos docentes de enfermagem, reforçam que o trabalho docente vem articulado com o compromisso para a construção do conhecimento dos graduandos, com vistas à formação de recursos humanos que desenvolverão as práticas de cuidado no SUS. Com isso, é inerente à graduação em Enfermagem formar profissionais de enfermagem generalistas, com competência científica e humana, que tenham capacidade de avaliar, identificar e implementar as necessidades de saúde e cuidados de pessoas saudáveis ou doentes, das famílias e comunidades (GARCÍA; GÓMEZ; ANTÓN, 2011; DUARTE; LUNARDI; BARLEM, 2016).

Frente a esse compromisso com a qualidade da formação do futuro profissional de enfermagem, há uma grande responsabilidade e exigência direcionadas ao docente principalmente quando leciona nas disciplinas de final de curso. É o que sinaliza o fragmento de fala, a seguir:

[...] existe um chamado de responsabilidade muito grande [...] esse peso que a gente tem, [...], que é aquela sensação de que você precisa entregar o aluno muito perto do que ele precisa ser quando profissional (Ent.13).

Nesse sentido, as RS dos participantes apontam para os desafios postos ao docente, o que requer um trabalho árduo, competente e contínuo. No entanto, para além das dificuldades encontradas, vimos emergir nas RS, de forma recorrente e convergente, os sentidos afetivos externados pelos professores enfermeiros em relação ao processo ensinar-aprender. O gosto, o prazer, a satisfação, a gratidão foram expressões utilizadas na construção da realidade social em que se inserem. Os fragmentos abaixo demonstram essa questão:

[...] eu gosto da atividade que eu exerço como professora, então pra mim esse significado é um significado muito importante porque eu interajo muito bem com os alunos, utilizo esse processo tanto para o processo de formação, né, porque eu compreendo que esses alunos serão amanhã profissionais que estarão trabalhando talvez até junto comigo ou no processo de cuidar cuidando de mim, então eu ensino com muito prazer em relação (Ent.10).

Assim, pra mim, é..., um **prazer ensinar**, gosto muito, [...], de ver os futuros colegas se formando, [...] se desenvolvendo, né (Ent.3).

É extremamente prazeroso, eu nunca quis ser professora, mas eu me encontrei no ensinar, porque quando eu entro numa sala de aula, é um processo assim de satisfação, de tá construindo, de tá elaborando o novo [...] (Ent.1).

Com base nas RS das falas, podemos perceber que a maioria dos entrevistados declara que gostam do trabalho docente. A satisfação dos entrevistados, durante o exercício de seu fazer docente é de fundamental importância para o processo de ensinar e aprender. Tal satisfação relaciona-se ao compromisso com o aprendizado e formação do discente, à valorização e reconhecimento de sua capacidade didático-pedagógica além de a uma relação entre docentes-discentes centrada numa atitude dialógica e de escuta, elementos que contribuem positivamente para o bem-estar na profissão (DUARTE; LUNARDI; BARLEM, 2016).

Para Codo e Gazzotti (1999, p. 50) a relação afetiva na docência “é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um pré-requisito”, ou seja, o prazer pela docência possui grande influência na consecução do maior objetivo que é o processo de ensinar e aprender.

4.3 DESVELANDO OS FIOS QUE TECEM O ESTRESSE DOS DOCENTES DE ENFERMAGEM NO PROCESSO ENSINAR-APRENDER

Nesta categoria analisamos as RS dos docentes de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender, conhecendo os estressores que permeiam o fazer docente. Essas representações são elaboradas a partir das relações estabelecidas por esses docentes com suas atribuições profissionais, no que concerne ao processo ensinar-aprender, embarcando também as outras dimensões do universo acadêmico, tais como as condições de trabalho e o ambiente organizacional. Entendemos que estas dimensões podem incidir e comprometer o processo ensinar-aprender, influenciando na formação dos futuros profissionais de Enfermagem.

Para além dessas questões, percebemos que as características inatas ao sujeito, no que tange à personalidade, história de vida e autoconhecimento também foram determinantes para as RS do estresse no referido processo. Dentre os fatores trazidos pelos participantes definimos dois agrupamentos, o primeiro relacionado aos discentes com as seguintes subdivisões: os estressores na relação docente x discente; o processo ensinar-aprender e os estressores presentes em campos de prática e o segundo relacionado às novas configurações do mundo do trabalho e o estresse no âmbito da docência em Enfermagem.

Iniciaremos nossa análise trazendo o agrupamento relacionado aos discentes. O termo “aluno” compõe o terceiro polo da árvore de similitude, vinculando-se com forte conexão ao termo central “processo ensinar-aprender” e outros termos de menor conexão como “responsabilidade”, “aprendizagem”, “jovem”, “procedimento” e “social”. A composição da palavra “aluno” estruturando um dos pólos da árvore de similitude nos remete à sua significação e importância no contexto das representações sociais dos docentes de Enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender, uma vez que o papel do docente e sua relação com os discentes podem gerar diversas possibilidades de relação, inclusive aquelas que promovem efeitos negativos. Abaixo, expomos o recorte da árvore de similitude trazendo o pólo “aluno”.

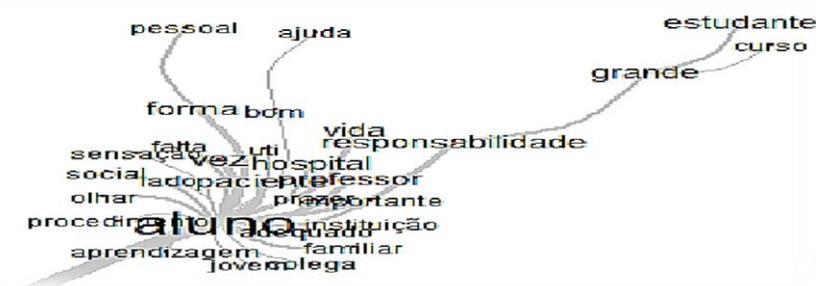


Figura 6 Recorte da árvore de similitude com o termo aluno

4.3.1 Os estressores na relação docente x discente

Entendemos o processo acadêmico de ensinar-aprender na Enfermagem como um trabalho construído entre docentes e discentes, além das equipes de saúde, dos pacientes e das comunidades, o que torna o processo complexo e em constante transformação. Nessas relações, observamos inúmeras tensões no fazer docente, uma vez que este precisa alcançar os objetivos da formação e para tanto mobilizam seus esforços que, muitas vezes, extenuam suas funções biopsicossociais facilitando o desenvolvimento do estresse.

As RS dos participantes do estudo revelam estressores presentes na relação docente e discente que convergem para o desinteresse, irresponsabilidade e descompromisso do discente frente ao seu processo de formação tanto na teoria quanto na prática, o que se constitui, para os docentes, como fator estressor. Vejamos:

[...] o momento que causa mais estresse é quando eles estão conversando, estão no notebook, nem lidando atenção [...] conversando mil e outras coisas e como se você inexistisse [...], então esse momento de sala de aula incomoda [...] nós sabemos da importância daquele conteúdo dado e da necessidade que ele tem de estudar [...] e que muitas vezes aquilo [...] não tá sendo considerado importante, só que futuramente ele vai ver que aquele aprendizado era necessário (Ent.1).

[...] eu acho que o estresse maior é quando a gente percebe que você tá ali, se dando [...], então o estresse ele se dá [...] quando você ver que o aluno não corresponde, sabe?(Ent.3).

[...] o aluno não estuda, eu não tou generalizando, mas isso te deixa estressado essa falta de compromisso e responsabilidade do aluno aí eu digo gente vocês estão numa universidade pública de qualidade e se não quiser deixa aí, vai embora e deixa outro que queira estudar [...] onde que eu já vi isso na universidade pública, eu nunca vi isso, mas hoje a gente vivencia isso, termina estressando (Ent.6).

As RS dos participantes do estudo revelam situações vivenciadas pelos docentes, trazendo a experiência vivida, subjetiva e, simultaneamente compartilhada pelos docentes, pertencendo à esfera do intersubjetivo. As falas, a seguir, sinalizam nesta perspectiva:

A disciplina que eu leciono ela é uma disciplina que ela vai inserir o aluno no campo da prática [...], você passa o semestre tentando explicar o aluno a importância dele estudar, [...] para que a gente não passe por nenhuma situação desagradável perante o paciente que vai estar no hospital, que aguarda, que espera o retorno da gente e é estressante você tá numa prática com um aluno e você prepara tanto aquele aluno e quando chega você coloca

ele diante do paciente [...] aluno simplesmente [...] passou o semestre no descaso, [...] ele devia ter aquela consciência [...] e ele não reconhece [...] aluno não quer dar o braço a torcer, ele ainda acha que ele pode estar e você tem que passar por essa situação de ter que retirar o aluno, [...] o paciente já percebe que ele tá sendo ali usado e que o aluno não sabe para onde vai, o que vai fazer com ele, então isso para gente é muito ruim, é muito chato, então já passei por situação assim [...] é chato ouvir da equipe, olha professora seu aluno foi mal educado ou teve algum desentendimento e tal então isso é uma situação desconfortável (Ent.3).

Olha a situação que é bem estressante, uma turma que não quer nada você prepara você faz seu cronograma de aula, seu plano de ensino, com objetivos, você não consegue, por que a turma não acompanha, isso te deixa estressado, eu vou lhe dizer uma situação que eu vivenciei a semana passada, um seminário de aborto, a turma se desintegrou, o grupo, né, começou a se desfazer as pessoas saindo, né, a relação entre o próprio grupo ruim (Ent.6).

Tais RS sinalizam que, apesar de não ser uma característica abrangente no universo dos discentes de Enfermagem, o desinteresse, a falta de compromisso, estudo, responsabilidade, dedicação e respeito à figura do docente se configuram como nós críticos no processo de ensinar e aprender na Enfermagem. Para Felicetti; Morosini (2010) a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar dependerá do interesse e do envolvimento que o discente destina ao seu processo de formação. Dessa forma, para além do comprometimento do docente no seu fazer pedagógico compete ao discente o querer aprender, uma vez que "nada nem ninguém pode forçar um aluno a aprender se ele mesmo não se empenhar no processo de aprendizagem" (TARDIF, 2002, p.132).

Nesse sentido, a entrada e permanência na universidade requer o desenvolvimento dos sentidos de autonomia, autodisciplina e auto-organização pelo discente associado à utilização de estratégias pelos docentes que privilegiem a participação e integração dos estudantes na construção do conhecimento (NORO; ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2006; ALMEIDA, 2007). Com isso, percebemos que a construção do núcleo aprendido para formação profissional em Enfermagem, na perspectiva dos docentes se ancora no compromisso, na dedicação e na responsabilidade, uma vez que no futuro profissional assumirá a prestação de cuidados direta ou indiretamente ao outro. Neste sentido, repercussões negativas no processo ensinar-aprender para os docentes podem ser potencializadas com a presença de universitários desinteressados (TEIXEIRA; CASTRO; BATALHA, 2011).

Constatações dessa natureza criam um cenário de reflexões quanto ao estresse nos docentes, uma vez que compreendemos que a satisfação e a motivação implicam diretamente na produtividade e na qualidade do trabalho docente, sendo que os discentes e seu

aprendizado parecem ser em grande parte, os responsáveis pela manutenção da motivação dos docentes de Enfermagem (LAROCCA; GIRARDI, 2011).

Nesse sentido, compreendemos que o desinteresse, o descompromisso e a irresponsabilidade no processo de formação e com os preceitos da Enfermagem, trazem implicações negativas na prática docente, pois este reconhece as exigências do trabalho do enfermeiro e a ausência de comprometimento dos discentes com a sua formação profissional, poderá repercutir na qualidade da assistência prestada.

A insatisfação e mal-estar no trabalho ocorrem, portanto, através da percepção entre o esforço empreendido e o retorno. Entendemos que existe uma tensão, um conflito que se expressa justamente nesse choque “entre o envolvimento afetivo com o trabalho e, muito provavelmente, com os destinatários deste e a constatação racional acerca dos benefícios advindos desse mesmo trabalho” (LAROCCA; GIRARDI, 2011, p.1942). Para Codo e Menezes (1999), essas divergências não levam imediatamente ao esgotamento profissional, porém podem conduzir a um desgaste afetivo e comprometer o processo ensinar-aprender.

Complementando essa questão, houve RS dos participantes que sinalizam que o estudante não se reconhece enquanto valorização da profissão, tal mentalidade pode interferir na formação profissional, uma vez que isso pode vir embutido de deficiências de saberes e conhecimentos necessários para fazer frente às situações do cotidiano de trabalho, como podemos perceber na fala a seguir:

Há um fato que me deixa muito estressado (a), é do próprio estudante não se reconhecer enquanto valorização como profissão [...]. Talvez alguns quando entrem aqui [...] não tem ideia de que a enfermagem tem sua autonomia, mas talvez o estudante de medicina, numa cogitação minha, ele entra assim: ah, eu vou ser deus, eu vou fingir que sei tudo [...], a outra categoria profissional eles entendem como que sabe tudo e os nossos estudantes eles acabam meio que indo nessa lógica [...] como é que o estudante ele é crítico, ativo se ele não tem conhecimento científico pra discutir com a outra categoria profissional? (Ent.2).

De acordo com Mota *et al.* (2018), a representação social de subordinação da enfermagem à medicina na perspectiva do discente constitui-se num fator limitante à valorização da Enfermagem enquanto profissão. Alguns dos elementos que constituem esta construção simbólica por parte do corpo discente é justamente a necessidade e a confiança no conhecimento do médico para sua futura atuação. Neste contexto, a autonomia, é pouca reconhecida.

Para mudar esse cenário, concordamos com Tani (2007) que uma das condições elementares para que os discentes atuem ativamente em seu processo de formação profissional é a modificação da mentalidade e da atitude. Essa modificação, a nosso ver, incidirá na construção de enfermeiros mais críticos, ativos, com maior autonomia que agreguem valor à profissão.

Ainda analisando o fator estressor desinteresse, alguns docentes reconhecem e complementam em suas falas que essas características dos discentes podem estar relacionadas ao fato de que estes ingressam ainda muito jovens na universidade e ainda estão em processo de construção da maturidade, muitos deles ainda não estão certos quanto à escolha do curso. Concordamos com Felicetti; Morosini (2010, p. 25) que o comprometimento do discente à sua formação universitária “envolve, ainda, a compreensão do que somos, do que fazemos, como ou por que fazemos”. Em outras palavras, o comprometimento com a aprendizagem relaciona-se inicialmente à escolha certa do curso para depois realizá-lo de forma eficaz. Vejamos os seguintes fragmentos:

[...] e essa dedicação às vezes não acontece porque o aluno, por ser jovem ainda, não introjeta as responsabilidades que deve ter enquanto, é...ser estudante e do compromisso que deve ter com o aprendizado futuro (Ent.1).

[...] a gente está pegando muito aluno jovem [...] e eles não tem muita maturidade pra tá discernindo o que é que eles realmente querem e acabam perdendo o tempo deles e a gente acaba ficando estressado, porque quando eu vejo que o aluno ele não acompanha, eu vou procurar ver o porquê ele não está acompanhando e muitas vezes é porque é isso, ele não queria estar aqui, ele não quer o curso e a gente fica procurando de alguma forma tentar fazer com que ele acompanhe o processo de ensino-aprendizagem (Ent.12).

Para Neiva (1999), a construção da maturidade para eleger uma profissão envolve um conjunto de atitudes e conhecimentos que o sujeito acumula e que o habilitam à tomada de decisão consciente, além de um conjunto de comportamentos necessários para integrar-se ao mundo do trabalho. A partir de então, Hogan e Roberts (2004) colocam que isso trará impactos de influência social, onde a responsabilidade no contato com o outro deve ser considerada. Dessa forma, a ausência da maturidade no discente pode refletir negativamente no processo ensinar-aprender e na prática docente, promovendo mal-estar e dilemas de diversas naturezas (CAREGNATO; MARTIN; MUTTI, 2009). Tal situação vivenciada no campo de prática no que tange à questão da imaturidade do discente pode ser visualizada, a seguir:

[...] o primeiro dia de prática é um dia pra gente reconhecer o campo, as normas e rotinas do setor [...] a uti é um lugar [...] que realmente as pessoas estão muito graves, mas não vão pra morrer, né, então eles ficam com muito medo e aí esse primeiro momento eu faço justamente com esse objetivo de tentar desmitificar, mas aí você fala a manhã inteira, quando é no outro dia que você pede assim, “fulano, pega alguma coisa ali no armário”, ele não sabe qual é o armário, ele não sabe o que é que você tá pedindo e a gente nota que é muita falta de atenção, as vezes também eu acredito que esteja associado com a imaturidade deles, [...] ficam deslumbrados, ficam olhando para os equipamentos, para os dispositivos e muitas vezes não apreendem aquilo que todo que a gente tá falando, [...], então isso as vezes me estressa um pouco sabe? Você tá repetindo, repetindo a mesma coisa várias vezes, mas enfim faz parte não é (Ent.12).

Refletimos com isso o quão importante é a relação docente-discente, pois existe um contexto onde as pessoas são distintas, com vivências e níveis de maturidade diferenciados, sendo aproximadas com o objetivo de troca de conhecimentos. Nesse sentido, professores e alunos necessitam entender que existe um processo de adaptação social, para que os percalços, na forma de estressores, sejam rompidos e conflitos e resistências sejam administrados (ROCHA, 1999).

Outra questão levantada por alguns participantes relaciona-se à deficiência na educação do discente nas etapas anteriores ao nível superior e ao próprio percurso formativo dentro do curso de Enfermagem. Tais fatores têm se configurado também como estressores na visão de alguns docentes de Enfermagem, uma vez que dificultam o processo ensinar-aprender, pois alguns conhecimentos anteriores se fazem necessário para a construção de práticas e saberes, conforme podemos visualizar, a seguir:

[...] o outro fator principal na história é a questão da nossa deficiência da educação, desde a fase primária até a fase superior, isso é o grande problema, porque nós somos mal alfabetizados, é, [...] a nossa educação é voltada para um adestramento, me perdoe à expressão [...] no adestramento a gente diz para o animal, faça assim, faça assim [...], então desde a formação básica até chegar na formação superior inclusive; uma outra coisa é o conhecimento distorcido, que o aluno vem do segundo grau e quando entra num curso superior [...], claro que no nível médio a gente não pode avançar tanto em conhecimento, mas a foto tá mostrando de um lado do corpo o sangue azul e do outro lado o sangue vermelho e eu já tive estudante de enfermagem próximo de se formar acreditando que de um lado era sangue arterial e do outro era sangue venoso e ele não parou pra pensar: oh, se é sangue arterial e sangue venoso, porque que a punção eu posso fazer dos dois lados? [...] então esses fatores todos levam, causam meu estresse, particularmente eu já sou um (a) professor (a) da disciplina já quase de final de curso, a gente pega o estudante com deficiências de coisas primárias, como é que eu me proponho a cuidar de vidas, a cuidar de gente e eu não sei o que o corpo tem e como funciona, né (Ent.2).

É interessante analisar na fala do entrevistado 02 que os discentes chegam ao ensino superior como produtos de uma educação embasada muitas vezes nas tendências pedagógicas liberais, numa perspectiva de transmissão de conhecimento, sem estimular no discente o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo. O que se vê é a reprodução de um saber irrefletido. Além disso, muitos docentes reconhecem que os estudantes trazem um déficit de conteúdos básicos e habilidades específicas necessárias para a vivência acadêmica que precisariam ser sanadas nas etapas anteriores (MEDINA; CIRELLI, 2015).

As RS dos participantes revelam também que muitas vezes os discentes avançam nos semestres do curso apresentando importantes lacunas de aprendizagem o que pode vir a provocar o estresse na docência como podemos visualizar nas falas, a seguir:

[...] o que me tira um pouco do eixo é [...] eu falo para ele que a disciplina [...] é o momento que a gente vai abrir todas as outras gavetinhas dos outros componentes curriculares [...] e que a gente vai precisar de todos os conteúdos e [...] dificulta porque aquele novo aprendizado depende do anterior, um depende do outro, como ele não tem o outro para dar o subsídio, o suporte, o de cá fica prejudicado, e aí é uma bola de neve, porque eles vão chegar em supervisionado, vão precisar estar sozinhos e aí eles vão sentir a dificuldade, porque eles precisaram ter, abarcar os conteúdos dos componentes anteriores e aí eu sempre falo: você tem que estar revisitando os conteúdos, tem dificuldade? Volta, revisita, não vá para o campo sem ter o conteúdo, mas assim constantemente eles vão sem conteúdo e às vezes a gente questiona, e tem uma situação que às vezes precisa do conteúdo e eles não sabem e isso estressa um pouquinho a gente (Ent.12).

[...] a gente pega o estudante com deficiências de coisas primárias, como é que eu me proponho a cuidar de vidas, a cuidar de gente e eu não sei o que o corpo tem e como funciona, [...] o estudante entra, ele não tem ideia clara do que é o curso, ele passa pelas disciplinas básicas de anatomia, de fisiologia e vai avançando no curso é só quando vai chegando na metade do curso em diante é que ele vem compreender isso, só que aí já tem a grande lacuna, então parte do meu estresse tá aí, né, nessa questão de perceber essa necessidade, os grandes buracos que tem na formação do acadêmico e o pior de tudo que é saber que como esses estudantes vão depois para o mercado com essas deficiências, e só depois de um tempo já na prática que vem sentir essa necessidade, quando na realidade ele não deveria chegar lá desse jeito (Ent.2).

Segundo Pontes (2013), o aprendizado significativo é aquele que corresponde uma construção, ou seja, à medida que o discente vai crescendo em conhecimento, esse conhecimento adquirido servirá como âncora para agregar, para assimilar o novo. Nesse sentido, os docentes precisam evocar esses conhecimentos prévios e estimular os discentes para agregar novas ideias. No entanto, é necessário que haja

disposição e motivação do discente para construir seu espaço de aprendizagem, como um processo ativo voltado para a ação humana e social no âmbito da Enfermagem.

Assim, os fragmentos de falas acima revelam que essas lacunas de conhecimento podem refletir na esfera do trabalho, uma vez que o cuidar em Enfermagem requer além do domínio das tecnologias em saúde e do conhecimento sensível, um grande embasamento científico.

Para além das questões discutidas, as RS também trazem uma perspectiva de inclusão, pois existe um contexto macroestrutural de desigualdades, o que reflete na aprendizagem e, conseqüentemente, no rendimento dos discentes. Vejamos:

[...] teve um aluno que ela fez a disciplina oito vezes, ela só passou quando uma professora assumiu a aluna: “não essa aluna eu vou ter que passar tarefa de casa, por que o processo de aprendizagem dela é muito lento”. Então hoje ou a gente inclui, a gente precisa discutir no processo de ensino e aprendizagem a inclusão, então a inclusão ela tá aí, eu tou com alunos que metade da turma é cotas, então metade da turma ou a grande maioria da turma chega já com estresse, já com ansiedade, né, são alunos que a gente tenta conversar ao máximo, não é, com os alunos para tentar entender quem é esse aluno (Ent.7).

Com vistas a minimizar todo histórico de desigualdade social, o Ministério da Educação (BRASIL, 2012a), estabelece a adoção do sistema de cotas, que tem como objetivo destinar um percentual de vagas nas universidades públicas para alunos provenientes de escola públicas, negros e indígenas. Segundo Bezerra e Gurgel (2012, p.96), esse programa de educação inclusiva representa “mecanismos sociais de políticas públicas que procuram promover condições de igualdade e oportunidade em relação ao ensino superior brasileiro”. No entanto, esse programa tem suscitado críticas, pois existe o argumento de que as deficiências prévias decorrentes da má qualidade da educação dos níveis anteriores podem comprometer a qualidade do ensino universitário (VELLOSO, 2009).

Nessa linha de pensamento, McCowan (2007) reflete o entrave em reformar o ensino universitário desconsiderando os outros níveis de educação. Para o autor, é difícil para a universidade a correção das desigualdades geradas ao longo da escolaridade. Porém, essa questão não isenta a responsabilidade do ensino superior.

Nessa perspectiva, os docentes universitários vêm recebendo um número significativo de discentes com um perfil econômico, social e cultural diferente do que habitualmente recebiam há uns nos atrás. Diante desse contexto mais plural e democrático, emergem ainda algumas tensões para os docentes que estavam habituados a um padrão cultural e identitário mais “homogêneo”. Todavia, apesar da impactação e do estresse, concordamos com Mendes

(2006) e Teixeira; Kubo (2008) que a inclusão é construtiva para alunos e professores, através do exercício de cooperação, do acolhimento e da escuta.

Dessa forma, o fator estressor no contexto do processo ensinar-aprender decorre também pela percepção do adoecimento dos discentes haja vista as situações que eles trazem desse contexto social e econômico em que muitos estão inseridos. Vejamos:

[...] recentemente o que tem me causado assim esse estresse, esse aceleração [...] é ver o modo como os nossos alunos estão doentes, eu não tenho conseguido lidar com isso, e olhe que eu sou, é porque eu acho que eu sou essa professora assim amorosa, meio mãe, que quero botar todo mundo no colo e se eu pudesse eu queria resolver os problemas de todos, mas são situações que os alunos me trazem do contexto familiar deles que me deixa entristecida, sabe? Eu queria poder resolver a situação deles de problemas financeiro, [...] familiares mesmo, de: Pró, eu não tenho como dar conta, não tou conseguindo dar conta, eu preciso trabalhar [...] situações vivenciados pelos alunos que acabam interferindo nesse processo do aprender, situações familiares, as necessidades que ele tem de voltar para o trabalho (Ent.9).

Diante desse contexto, Costa e Dias (2015) descrevem algumas dificuldades sofridas por alunos de camadas sociais menos favorecidas, tais como: a necessidade conciliar trabalho e estudo e a adaptação a um novo sistema de ensino, que exige senso de autonomia e conhecimentos prévios formais ou informais de maior complexidade. Além disso, existem os desafios que a condição financeira impõe a esses discentes como dificuldades na compra de materiais, livros e participação de eventos.

Essas preocupações acabam invadindo a vida privada dos docentes, como vimos na fala do Ent.09. Para Tardif e Lessard (2005), a carga de trabalho do docente é complexa, variada, repleta de tensões que compõem uma carga mental de trabalho. Tudo isso exige investimento pessoal, afetividade e reflexão o que predispõe e acentua o estresse e afeta o docente de maneira global.

Nessa perspectiva, a partir do que foi trazido nas falas de forma geral, começamos a desvelar os fios que tecem o estresse dos docentes de Enfermagem no processo ensinar-aprender. Nesta análise, percebemos que as RS dos docentes de Enfermagem sinalizam que o fazer docente é permeado por estressores que se relacionam às características desfavoráveis dos discentes como desinteresse, irresponsabilidade e falta de compromisso.

Essas particularidades podem estar vinculadas ao fato dos discentes ainda serem jovens e imaturos. Além dessas questões, fatores educacionais prévios e também aqueles dentro do próprio processo formativo podem interferir no aprendizado, provocando estresse na docência. As RS, nesse sentido, sinalizam para uma modificação da mentalidade e da atitude, uma vez que o futuro profissional de Enfermagem precisará se apropriar de saberes, habilidades e competências para o exercício da profissão.

4.3.2 O processo ensinar-aprender e os estressores presentes em campos de prática

A Enfermagem é uma profissão de múltiplas dimensões do cuidar. Nelas se assentam a assistência aos indivíduos e coletividades, a educação, a pesquisa e a administração. Para Papastavrou (2010), a profissão possui uma forte relação com a instância prática e, portanto é necessário que haja na formação profissional, o elemento prático articulado aos saberes técnicos e científicos.

O elemento prático está presente em diversos cenários de atuação do enfermeiro como no âmbito hospitalar/clínico e na atenção básica. Nesses cenários, para além do docente e do discente estão envolvidos também a equipe de saúde e o principal sujeito do cuidado, o paciente.

A integração do ensino universitário com os serviços de saúde tem como principais objetivos ampliar o olhar do discente para o processo saúde/doença; conhecer o trabalho em equipe e seu funcionamento, desenvolver e aperfeiçoar as habilidades de cuidado, educação, gerência e pesquisa; consolidar os componentes teóricos vistos em sala de aula, relacionando-os com a prática, além de exercitar uma perspectiva crítica-construtivista nos indivíduos em formação.

Para Moulin (1998), a prática para formação em serviços de saúde, apesar da importância para os acadêmicos e para as instituições formadoras, podem ser fontes de conflitos psicológicos e interacionais, tanto na vivência dos discentes quanto dos docentes. Nessa perspectiva, sabemos que as RS do estresse no processo ensinar-aprender no olhar do docente de Enfermagem não se restringe a fase teórica do ensino, pois existem elementos estressores também no âmbito prático da área hospitalar como a atenção básica, fato presente no conteúdo representacional dos participantes.

Essas representações convergem e se assentam na complexa relação entre o discente em seu momento de formação, o paciente que necessita de cuidados e o

docente como mediador dessa relação, convivendo muitas vezes com momentos de tensão frente à responsabilidade que assume nesse processo. Vejamos a fala a seguir:

[...] uma situação estressante [...] ela é bem subjetiva porque ela envolve o aluno no seu primeiro momento de aprendizagem e a pessoa que está adoecida, então, imagine uma pessoa que está em sofrimento físico e emocional [...] juntamente com sua família e o aluno que por sua vez está no momento de aprendizagem e eu como uma terceira pessoa dessa relação, desse triângulo, digamos assim, preciso ter um olhar para mim, como é que eu vou lidar nesse trio, qual é o meu papel, pra essa pessoa que está doente hospitalizada e para esse aluno que está aprendendo, isso gera muito estresse [...] tenho que compreender que ele precisa ter um conhecimento técnico científico, que eu preciso com ele avaliar, interrogar, que momento é que eu posso interrogá-lo [...] isso causa estresse [...] com esse aluno eu preciso ter, fazer esse exercício de compreendê-lo, de que ele tem as etapas de aprendizagem, isso exige de mim, e quando exige... quando essa exigência de mim para estar com ele e com a pessoa doente, isso causa o estresse, causa sofrimento em mim, certamente eu não saio ileso do processo (Ent.5).

Essa fala reflete bem os momentos de estresse para os docentes em campos de prática, uma vez que é preciso ter um olhar para o paciente que pode se encontrar em situação de vulnerabilidade humana e precisa receber uma assistência eficaz e segura livre de imprudência, imperícia e negligência e, por outro lado, o aluno em seu momento de aprendizagem. No discurso, visualizamos também a preocupação em entender o discente em sua integralidade, ao considerar as características inatas, como o tempo de aprendizagem e o contexto socioeconômico que, como vimos, pode influenciar no processo ensinar-aprender. Muito embora essas situações demande energia para manter os docentes em equilíbrio, percebemos na fala a reflexão acerca das atitudes, valorizando os discentes como ser em formação, respeitando a sua história de vida, o momento pelo qual ele passa, seus sentimentos para que aprendizagem aconteça de forma eficaz (ESPERIDIÃO, 2001).

Apreendemos nas RS dos participantes do estudo, de forma complementar, o estresse considerado como eutresse, ou seja, aquele que motiva e estimula o indivíduo a fazer frente a uma situação estressora, nesse caso, o potencial risco ao paciente:

[...] nós vamos para o hospital com pessoas que nunca cuidaram de outras [...] se ele fizer algo fora do nosso controle, causar um dano paciente isso é também culpa nossa, é responsabilidade nossa, então por isso, é até bom esse estresse [...] porque estamos aqui no serviço público na UEFS há mais de 20 anos, eu não posso relaxar e achar que vou para o Clériston, para o hospital, com uma turma e já domino a situação, então, por exemplo, até um reparo

de um medicamento, uma punção venosa, que eles vão fazer, já nos geram uma certa ansiedade, porque? Porque é um paciente que vai ser puncionado a veia, o estudante vai ver o ângulo que é, será que aquele paciente, aquela pessoa que vai receber aquele cuidado vai aceitar que aquele estudante está ali para aprender? Então a gente tem que redobrar a atenção porque? Porque a gente também não pode prejudicar a pessoa que está recebendo o cuidado [...] A gente lida aqui com o estudante e as vezes gente detecta até situações de alterações emocionais e psicológicas dele que a gente precisa aprender a como lidar [...], para evitar que ele se estresse mais e se ele se estressa mais isso vai ser mais estresse para mim (Ent.8).

De acordo com Bosquetti; Braga (2008), a entrada do discente nos campos de prática, em situações e ambientes desconhecidos, pode gerar tensão, ansiedade, sentimentos de medo e insegurança e estes elementos interferem negativamente no aprendizado. É necessário que o docente tenha consciência disso e tenha atitudes de compreensão para com aluno, entendendo seus limites, uma vez que a maioria dos discentes em formação expressa ansiedade, principalmente com relação a procedimentos técnicos e no relacionamento com o paciente.

Nesse sentido, o aluno enquanto aprendiz necessita de tempo para poder controlar suas reações e sentimentos relacionados a situações na prática, bem como entender e aceitar as suas dificuldades (DUTRA, 2002). Percebemos neste contexto a complexidade da situação vivenciada, pois o professor deve facilitar e intervir de modo que o aprendizado seja significativo para o aluno e para tanto é impelido a criar mecanismos adaptativos.

Por outro lado, frente a situações estressoras nos campos de estágio que envolve procedimentos, a reação do docente pode se dá de forma negativa uma vez que dele é a responsabilidade ética pelos potenciais erros cometidos pelo discente, fruto muitas vezes de um despreparo técnico e imaturidade emocional (BOSQUETTI; BRAGA 2008), as falas a seguir exemplifica bem essa questão:

Porque eles estão ali sob a minha responsabilidade, né, então se eles fazem qualquer coisa, isso também meu nome fica em jogo não é? (Ent.11).

[...] eu acompanhava alunos na prática de aplicação de injeção, certo, e por mais que nós ensinássemos o estresse do aluno em saber que está furando uma outra pessoa, vinha embutido do medo, do tremor e que muitas vezes você sente que o aluno, a insegurança do aluno passa para o paciente [...] mudanças nas técnicas, na forma de fazer correto, então isso causa um estresse muito acentuado e que eu acabava descarregando de uma forma agressiva para o aluno quando ele não fazia correto, porque era a minha a responsabilidade enquanto enfermeira que estava falando alto, porque todo erro de aluno, ele permeia para o profissional e o profissional, ele é...sabe

que tá lidando com vidas [...] pra mim os momentos mais estressantes são esses que foi em campo de prática em administrar injeção [...] então isso causa esse estresse na profissão que é um contínuo (Ent.1).

Percebemos que as representações dos docentes sobre o estresse se ancoram na contínua responsabilidade pelo discente em seu aprendizado prático, pois é do entendimento dos docentes que a fragilidade no seu processo de trabalho, no que tange aos atos praticados pelos discentes sob sua supervisão estão intimamente relacionados às iatrogenias em campos de práticas e estágios.

Para Madalosso (2000), existem situações que potencializam a iatrogenia como: o grande número de alunos acompanhados, o despreparo destes alunos, decorrente até mesmo do próprio sistema educacional, a impossibilidade do docente estar presente com todos e em todas as oportunidades e situações de aprendizagem. O fragmento da fala traz uma experiência vivenciada em campo de prática acerca de um potencial dano ao paciente:

[...] todos da UTI são graves, tem muitos curativos e ele tava, ele ia fazer o curativo, eu falei com ele, prepara o material do curativo, porque assim, eu divido em duplas, são duas duplas [...] era um paciente neurológico, ele tinha um dreno cefálico, acho que era uma DVE, uma drenagem ventricular externa e ele foi abrindo o curativo antes de eu chegar, eu digo só faço comigo, eu não gosto nem que abra o curativo, porque principalmente quando tem dispositivo, eu tenho medo de sair junto e quando eu cheguei ele tinha tentado tirar o curativo, eu oriento tirar de luva, né, que é mais delicado do que com a pinça, ele tava tirando o curativo e ele não tava conseguindo tirar o curativo, ele tinha pego uma lâmina para cortar o curativo, quando eu cheguei ele tava na cabeceira do paciente do outro lado, eu cheguei e ele já estava com a lâmina para cortar, quando eu cheguei: - o que é que você está fazendo, pare agora, pare! Eu lembro que eu falei assim, ele tomou um choque e eu pare agora, bote essa lâmina em cima da mesa, por quê? Porque é muito comum você usar lâmina para tirar o curativo, você cortar os cateteres, eu já vi isso duas vezes, então seu eu não... isso causou um certo (som de ofegante), na hora, estresse total e depois...(som de relaxamento), e depois além de você se controlar, você tem que não passar essa tensão toda para o aluno, porque que o professor que grita, descompensa, eu não, eu não sou assim (Ent.13).

Essa situação relatada demonstra que conviver com o estresse em campos de prática é um inevitável desafio e requer um exercício constante de reflexão da prática de modo a ampliar as condições de aprendizado dos discentes. São representações que sinalizam que apesar das situações estressantes vivenciadas, os docentes lançam mãos de seus recursos adaptativos, de forma a não prejudicar o processo de aprendizagem do discente. A presença

do professor deve se constituir, portanto, como uma fonte de referência diante das possíveis erros e na indicação da melhor conduta a ser seguida.

Com isso, concordamos com Madalosso (2000), quando refere que a aprendizagem é um processo gradativo e acumulativo e o risco para falhas no cuidado é inerente àqueles que estão aprendendo, pois existe a inabilidade, a insegurança, a falta de domínio técnico e teórico, a incipiente capacidade de interpretar e analisar a situações, a lentidão, a precipitação atuando para essas ocorrências. Porém, é importante, que haja corresponsabilização do discente quanto às ocorrências em campo de prática, que resultam em situações estressantes, como podemos visualizar na fala a seguir:

Eu fiquei bem fora do eixo, eu respirei na hora, é, e procurei assim: eu falei não, eu tenho que me lembrar, eu tenho que resolver a situação, eu procurei resolver porque eles não resolveram, eles não conseguiram sair do lugar, eu tive que correr para resolver e aí depois eu fui chamar eles para conversar e explicar a gravidade do que tinha acontecido responsabilizá-los por isso também (Ent.12).

Segundo Merighi *et al.*(2014), os docentes desejam que o contexto prático possibilite o desenvolvimento de habilidades que vá além da dimensão do fazer pelo fazer, estimulando a prática da reflexão crítica quanto às situações vivenciadas, para que o discente torne-se ativo no seu aprendizado, crescendo também com seus erros. É preciso que o discente seja acolhido em suas limitações, o que acarretará a construção de sua maturidade tanto pessoal como profissional, transcendendo a formação estritamente técnica, valorizando a cidadania e o ser humano, o que produzirá resultados tanto na dimensão social quanto existencial (CASSATE; CORREA, 2006).

Porém, os estressores estão postos e as reações dos docentes na relação com seu trabalho muitas vezes se manifestam tanto no campo físico quanto no emocional. Há que se pensar também no estresse cognitivo, devido aos altos níveis de concentração e atenção gastos pelos docentes em campo de prática. A fala, a seguir, confirma essa questão:

[...] a gente precisa estar em alerta o tempo todo e isso desgasta, [...], isso vai gerando tensão, tensões, que você só percebe quando você sai do ambiente, quando você está no ambiente você está com o nível de estresse lá em cima, porque você precisa daquele nível de estresse pra te manter alerta, isso é fato, [...] mas quando você sai que você vai pra casa, você sente que baixou o nível de adrenalina, aí você sente o corpo, aquele cansaço e eu acho que na prática é mais ou menos isso, você chega em casa, você fica muito cansada [...] não só pelas solicitações do aluno, porque na verdade ele nem solicita tanto, é a gente que cobra mais, é preciso estar atento pra vigiar o que eles

estão fazendo, se os procedimentos que eles estão fazendo, são adequados, estão corretos ou se vai procurar alguma iatrogenia no paciente (Ent.13).

Com isso o conteúdo das falas no que tange às RS do estresse no processo ensinar-aprender em campo de prática sinaliza para a responsabilidade quanto aos procedimentos realizados pelos discentes, com intuito de garantir um atendimento integral ao paciente e livre de riscos decorrentes de erros que possam vir a ser cometidos no processo de aprendizagem. Existe também um cuidado com o aluno, visto que ele precisa apreender as competências e habilidades necessárias para se constituir na profissão.

4.3.3 As novas configurações do mundo do trabalho e o estresse no âmbito da docência em Enfermagem

O estresse relacionado ao processo ensinar-aprender é objeto das RS dos docentes construídas no cotidiano das relações de trabalho, através daquilo que vivem, pensam e sentem. Tais representações são edificadas a partir dos sentidos e significados que se dão ao processo, relacionando-os a diferentes contextos e elementos. Nessa direção, concordamos com Carvalho (2005), que a universidade é um estabelecimento que integra a totalidade da organização social e, portanto é essencial que sejam analisados criticamente os determinantes, principalmente os de cunho macroestrutural, que interferem nas práticas educativas tanto no âmbito da sala de aula quanto nos outros cenário educativos.

Nessa perspectiva, as RS dos docentes revelam que o conteúdo das falas converge em grande parte para as condições de trabalho. Por condições de trabalho entendemos como a junção de elementos e circunstâncias de cunho biológico, material, psíquico e social (DEJOURS, 1992). Estas circunstâncias estão intimamente relacionadas e determinadas por questões de ordem econômica, técnica e organizacional que se articulam construindo o meio e a forma em que acontecem as atividades de trabalho. Quando essas condições são desfavoráveis, podem interferir no desenvolvimento do trabalho pedagógico, ocasionando estresse no processo ensinar-aprender. Vejamos algumas falas que exemplificam essa questão:

[...] na atual condição, no ensino em uma universidade pública, ele (o estresse) vem pelas condições de trabalho, hoje eu vejo que a condição de trabalho da gente é ruim, em termo de material, de recursos materiais de modo geral, recursos de pessoas também [...].Eu acho que isso é muito estressante, eu chegar aqui para começar uma aula 8:30, chega 8 horas e eu só começar essa aula às 8:40 para mim é estressante, eu fico ansiosa, eu fico angustiada, eu fico irritada, imagine isso rotineiramente [...] hoje eu fico

pedindo, solicitando uma coisa que eu deveria ter é...estetoscópio, tensiômetro, tem que ter o que eu quiser, [...] porque o aluno precisa ter isso [...] eu vou dar uma aula prática para o aluno no laboratório, muitas vezes ele tem que colocar o colchonete no chão, eu e o aluno ficar no chão para fazer a técnica, isso me estressa muito (Ent.5).

[...] não ter um local adequado para você dar aula, no calor, sem ar-condicionado, o ventilador que faz zuada que você não consegue dar uma aula, uma sala que sol bate, [...], o ambiente que não é adequado, isso te deixa estressado essas situações que a gente vivencia de estresse [...] tem salas que você não pode colocar um data show porque todos os vidros não tem a proteção, fica tudo claro, como é que você dá uma aula? você dá aula no calor insuportável nesses PATs que a gente tem aqui, então essa situação te deixa estressada (Ent.6).

[...] quando eu chego aqui e eu tenho que montar minha estrutura para dar aula, isso me causa um estresse, às vezes o data show não funciona, você não tem data show ou é uma aula prática que a gente que tem que sair carregando o material do laboratório para fazer essa aula prática. Às vezes colocaram a gente no PAT 7 e a gente tinha que pegar o material do laboratório, isso aí carregando macas, peças, entendeu, então isso causa um estresse (Ent.7).

As novas configurações do mundo do trabalho, fruto da globalização e das políticas neoliberais, coloca a economia como principal metodologia para definir as questões educacionais, o que vem modificando o processo de trabalho na docência e a gestão do ensino superior. Essas questões repercutem no status social do docente, na valorização da educação e nas condições de trabalho (CORAGGIO, 2000; DURHAM; SAMPAIO, 2000; ARAÚJO et al.,2005).

Para Mancebo; Maués; Chaves (2006), as políticas educacionais voltadas ao ensino superior em grande parte dos países do mundo estão levando as universidades a aderir a um modelo, conhecido como “anglo-saxônico”, que coloca as instituições de ensino superior não mais como estabelecimentos sociais, mas como uma organização social neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial/competitiva.

Nessa perspectiva, a orientação hegemônica impõe às universidades diversos mecanismos para adequá-las à lógica de mercado, inclusive sob ameaça de privatização. Percebemos com isso que as leis de mercado vêm cada vez mais se impondo nas relações educacionais, de forma que o que se vê é uma deterioração das condições de trabalho, fato que conseguimos visualizar nas falas dos entrevistados (RESENDE, 2005).

Dessa forma, a política neoliberalista vem modificando as relações de trabalho, tendo como cerne os preceitos do Estado mínimo, com a desregulação dos direitos sociais de proteção ao trabalhador. Além disso, o enxugamento da máquina pública configura-se como um preceito da referida política, o que reflete nas instituições públicas, seja na saúde ou na

educação, através da redução dos concursos públicos, o que diminui a contratação de recursos humanos associado à escassez de recursos materiais para o desenvolvimento do trabalho (D'OLIVEIRA, 2018; PIMENTA *et al.*, 2018).

Essas questões afetam diretamente o processo de ensinar-aprender, uma vez que a organização do trabalho pedagógico não depende exclusivamente do planejamento das aulas em si e dos conteúdos curriculares. Depende de toda uma integração do espaço físico com seus recursos, além das questões didáticas, o que melhor favorecerá a integração do docente com o discente (VECCHIA; CARVALHO, 2017). A fala a seguir, confirma bem essa questão:

[...] às vezes a gente marca uma sala, quando chega lá não tem computador na sala, não tá data show montado ou então a sala está fechada ainda ou então a sala está suja, não foi limpa e aí a gente não consegue fazer aquela aula fluir, né? Aí você já chega, vai resolver data show, procuro computador, vai montar, não dá certo, o T não conecta aí você vai resolver, aí quando você vai ver passa uma hora da aula, e aí você perde aquele planejamento, né? Você não consegue avançar naquilo que você planejou isso particularmente, eu sei que pode ser algo pequeno, mas particularmente me estressa no processo (Ent.11).

É possível notar, através das RS, que as falas sinalizam aspectos das condições que interferem no processo de trabalho do docente de Enfermagem, tais como: ventilação, temperatura, iluminação e falta de recursos para o desenvolvimento das atividades. Acrescentamos a esse panorama a questão da segurança no campus universitário que perpassa também as questões de orçamento público, além da autonomia universitária e gestão da segurança. A fala a seguir, evoca essa questão que a nosso ver podem comprometer as atividades acadêmicas e provocar estresse no processo ensinar-aprender:

a insegurança no campus, isso também tem sido, [...], assim essa semana foi um boom, os meninos com medo de vir para aula, com medo de trazer notebook, celular, a insegurança no campus é um assunto que precisa ser melhor repensado sobre o nível de estresse dos professores e dos alunos, os alunos tem medo de vir para UEFS (Ent.9).

Diante do exposto Esteve (1995); Nóvoa (1999) refletem acerca do “mal-estar docente” que se configura como um fenômeno ocasionado, justamente, por essas mudanças nas políticas educacionais, que precariza o ambiente de trabalho do docente, produzindo deficiências nas condições de trabalho, falta de recursos tanto materiais quanto humanos e

esgotamento físico. Esse panorama propicia um desgaste biológico, psíquico e social, produzindo uma série de afecções, com destaque para o estresse.

As RS dos docentes sinalizam também para as condições ruins dos hospitais/ unidades da atenção básica para a realização das práticas e estágios dos discentes de Enfermagem. Tais representações se assentam na mesma lógica de precarização dos serviços públicos, decorrentes da influência das políticas neoliberal. As falas a seguir descrevem essas questões:

[...] eu faço a parte teórica e laboratório na universidade e a parte prática no hospital, então quando a gente está no hospital, a gente tem uma sala que não dá nenhum conforto para o estudante nem para o professor, banheiro insuficiente, a gente fica pedindo para usar o banheiro, então eu acho que é uma situação estressante (Ent.5).

Em campos de prática [...] falta de equipamentos e de materiais e isso me causa estresse, muitas instituições fazendo prática na mesma unidade, [...] um ambiente inadequado, muito calor, um ambiente pequeno para muita gente, tudo isso estressa e estressa muito o professor em prática, a falta de condição de uma instituição organizada, uma instituição que tenha o necessário para a gente trabalhar, para ensinar o aluno, e às vezes não tem você chega numa unidade com 40 pacientes, com um enfermeiro, três técnicos de enfermagem e aí o que é que faz? O posto de enfermagem que não chega a 4 m para preparar medicação, um colado no outro, não tem uma pia ou então tem a pia e não tem o sabão, não tenho papel toalha para enxugar as mãos [...] (Ent.06).

[...] se eu estou no hospital, eu tenho um paciente que precisa de um determinado tipo de cuidado ou de atendimento, eu estou com meus alunos no hospital, então os alunos eles são orientados, a gente discute o caso do paciente e a gente leva essa necessidade, de encaminhamento, de orientação, de acompanhamento para que o paciente receba uma assistência digna, se a gente não consegue fluir, esse paciente não consegue evoluir dentro daquela perspectiva da avaliação que a gente faz e muitas vezes isso por questões institucionais ou porque não tem o profissional ou porque o profissional está sobrecarregado ou porque não tem a estrutura física adequada para atender, então isso é estressante, quando você vê que você começa a trabalhar no processo de evolução de algum paciente para dar uma certa resolutividade ao problema que foi identificado e você ver que não consegue evoluir esse processo (Ent.10).

As condições do ambiente de prática dificultam o processo ensinar-aprender, tendo em vista a estrutura física deficitária, a falta de recursos humanos e materiais, a presença de outras instituições de enfermagem realizando práticas, além da não resolutividade aos problemas de Enfermagem levantados no processo de aprendizado do discente, justamente, por conta da estrutura física e da própria equipe que se encontra sobrecarregada.

Dessa maneira, concordamos com Alves *et al.* (2016) que ser docente de enfermagem demanda um grande esforço, pois mobiliza uma gama de reações e sentimentos, uma vez que

se exigem conhecimentos, habilidades e atitudes frente ao processo ensinar-aprender em cenários desfavoráveis. Para além dessas questões, a lógica dos governos neoliberais trazem novas exigências aos docentes além das existentes, estruturando um novo perfil do professorado na atualidade. As características são o aumento constante de produtividade, qualificação profissional e de acúmulo/ sobrecarga de funções (envolvendo ensino, pesquisa, extensão, administração e gestão das próprias condições de trabalho). Essas questões também foram evocadas no conteúdo representacional dos docentes, conforme vemos nas falas a seguir:

No mundo atual que a velocidade é eminente, tudo tem muitos prazos, nós somos constantemente ou avaliadas ou solicitadas, uma gama de atribuições por conta dessa quantidade de atribuições que nós absorvemos, existe uma sobrecarga, então essa sobrecarga gera um estresse, porque você não tem um tempo livre para o ócio [...] então a nossa mente ela tem um trabalho contínuo [...], o estresse no ensino, não é pelo fato de você ensinar, é pelas cobranças e pela sobrecarga de atribuição que você tem, o ensinar também traz algumas situações de é... disputas de espaço e tem também as exigências do mercado, a exigência de publicar, a exigência de que você seja sempre melhor do que o que você é [...] e essa campo de disputa que faz com que as pessoas fiquem estressadas, fiquem ansiosas [...] (Ent.1).

[...] então são vários os fatores que interferem no ensinar, que é o fator pessoal, o fator psicológico, as demandas, eu tou numa disciplina que a carga horária é excessiva, é para além das 16 horas, tem muita atividade prática no hospital [...] a sobrecarga pra mim, a sobrecarga de funções, coordenador (a) de disciplina, então a gente vai acumulando muita coisa, é produção de artigo, é orientação de aluno, é núcleo de pesquisa, é projeto de extensão, é aluno PIBIC, eu falo nossa, eu não vou dar conta, então isso nos estressa, porque no momento que poderia ser pra mim de prazer, eu tou pensando no que eu tou deixando para trás de trabalho, sabe? (Ent.9).

O artigo 207 da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988) dispõe que “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Dessa maneira, a indissociabilidade torna-se um pré-requisito para as práticas docentes na universidade, uma vez que dinamiza e estimula a produção do conhecimento, além de permitir uma interlocução entre teoria e prática. No entanto, com a vigência do atual modelo tem sido atribuída ao docente uma série de atividades, que apesar de serem inerentes ao seu fazer, vêm intensificando o ritmo de trabalho, gerando estresse.

Nesse contexto, mudanças de natureza técnica e organizacional promovem transformações nas estruturas e funções das instituições de ensino superior, uma vez passaram a ser compreendidas não apenas como locais de socialização do saber e de produção de ideias

e reflexões, mas, prioritariamente, como ambiente produtor de força de trabalho para atender aos interesses do capital. Com isso, passou a prevalecer no cotidiano dessas instituições processos de precarização do trabalho docente, caracterizado, dentre outros elementos, por profundas mudanças na rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão, que compõem o tripé acadêmico (OLIVEIRA, 2004; LOPES, 2006; BOSI, 2007).

Nesse cenário, os docentes encontram-se sobrecarregados frente às novas exigências da organização do trabalho, fato que começou a evoluir desde a segunda metade da década de 1990, em que houve o aumento da produção de conhecimento veio articulado a uma maior exigência na produção do trabalho docente, sobretudo no incremento de publicações científicas. Frente a essas exigências, as universidades tem se pautado num modelo, onde a pesquisa tem assumindo uma centralidade, se sobrepondo a extensão e, principalmente, ao ensino (GATTO JÚNIOR, 2018) o que de certa forma promove o estresse na docência. Vejamos a fala a seguir:

[...] quando você tá na pós-graduação, ficar somente na graduação diante de tantas outras demandas que você tem, indo para o campo de prática, isso causa uma certa ansiedade, aí vira outro fator estressor, você está preso no hospital, todas as manhãs, com 300 coisas para fazer, artigo para corrigir, dissertação para terminar (Ent.13).

A produção científica (naturalizada pelo modelo CAPES de avaliação) têm se tornado um importante parâmetro para a atuação do docente no nível superior, o que de alguma forma irá impulsionar a agregação de mais recursos para os programas de pós-graduação vinculados aos docentes, numa lógica de que quanto mais se produz, mas se pontua e mais recursos são disponibilizados. Como consequência há um desequilíbrio na distribuição do tempo que poderia ser para o ensino, ou para preparação para o processo ensinar-aprender (GATTO JÚNIOR, 2018).

De acordo com Gatto Júnior (2018, p.191), um ensino verdadeiramente comprometido com a formação de profissionais de Enfermagem voltados para a cidadania, numa perspectiva crítica e participativa “demanda tempo de investimento, uma vez que esta formação se relaciona com a produção de vida e toma a complexidade da vida [...] também como conteúdos de ensino-aprendizagem”. Nessa direção, observemos a reflexão e o posicionamento de alguns entrevistados frente ao ensino e a pesquisa:

Se o ensino, a pesquisa e a extensão não for bem equilibrado, ela realmente vai impactar na graduação, porque eu notei isso comigo, você acaba tirando um pouco a atenção da graduação e o nosso foco tem que ser a graduação,

[...], o restante foi agregado depois, foi se titulando, foi se preparando para adquirir outras funções, mas você entrou aqui pra assumir a graduação e quando você acaba entrando, existe uma certa pressão, uma certa cobrança, pra que os professores se qualifiquem e que faça mestrado e que faça doutorado [...] a gente busca, por causa que recebe um pouco mais, a remuneração melhora, isso é inegável, mas ao mesmo tempo você entra em uma bola de neve, porque você vai buscar a titulação e você acaba se comprometendo, porque você precisa dar respostas ao nível da titulação que você adquiriu, [...], conversando contigo aqui, me fez refletir sobre isso, [...], você se qualifica, todo mundo tem esse discurso, mas eu acho que talvez essa qualificação tem dado pouco retorno à graduação, porque o professores eles se envolvem muito mais com a pós-graduação [...] porque precisam atender as demandas de maior complexidade que é o mestrado e o doutorado, só que isso tira o seu foco, então eu tenho percebido isso, meu tempo para graduação diminui muito (Ent.13).

O estresse nesse processo de ensino-aprendizagem, ele vai aparecer por esses fatores do aluno, das condições de trabalho, do professor que já vem com a sobrecarga, né, de tantas atividades e que precisa dar conta, eu sempre falo, para mim a minha prioridade dentro da UEFS ainda que eu assuma mestrado, ainda que eu assuma outras atividades para mim é a graduação (Ent.7).

Percebemos que os entrevistados, num exercício de reflexão, se posicionam contra esse modelo fundamentado no Estado neoliberal direcionando seu olhar para a importância da graduação. Formar profissionais de Enfermagem críticos e reflexivos e não apenas profissionais para atuar no mercado de trabalho, permeiam as representações dos docentes de Enfermagem sobre o processo ensinar-aprender, uma vez que a educação e a formação também podem ser utilizadas para servir aos ideais dessa configuração social (NETO; CAMPOS, 2017).

Acreditamos, com isso, que professores titulados na graduação são fundamentais, pois a qualificação deste deve estar articulada ao compromisso com a melhoria da qualidade do ensino. Dessa forma, os docentes qualificados devem promover junto aos discentes a capacidade de construção do conhecimento e o desenvolvimento do olhar crítico e reflexivo, culminando na melhoria da educação.

Em meio a todos esses desafios conflitantes, contraditórios e complexos – formar enfermeiros, apoiar na consolidação do SUS, responder as exigências dos órgãos de fomento (qualificação e produtividade acadêmica) encontramos a diversidade de estressores que congregam a docência em Enfermagem e que implicam no processo ensinar-aprender. O relato a seguir exemplifica a amplitude do estresse que acomete a docência e suas repercussões:

[...] Eu tô num processo [...] diria que três semanas refletindo muito sobre o que sou, o que quero ser, porque não é fácil, a gente pensa: ah, ser professor é ótimo, quem tá lá fora, é lindo ser professor da UEFS, acho que é, né? Mas a **demandas é muito alta**, eu não sei se [...] todo mundo vive e sente da forma que eu vivo, entendeu? [...], eu absorvo tudo para mim, [...], **mas isso é da minha natureza**, então eu tendo a viver mais estressada [...], então essa sobrecarga, esse estresse maior, essa sensação de tensão constante, eu sinto que está **consumindo a minha saúde mental**, entendeu? [...] quando eu chego em casa, **às vezes eu estou sem paciência com os meninos, com marido, sem paciência não, sem tempo**. Na verdade, a falta de paciência se dá pela sensação de falta de tempo e quando você se ver sem tempo, você fica impaciente e irritada, então você quer ser mais ágil nas coisas, [...] porque tem que sobrar tempo para eu ir cuidar no terceiro turno,[...], todos as noites eu vou lá tentar cuidar de alguma coisa que eu não consegui resolver no dia e sempre tem alguma coisa [...]. A sensação de culpa e de falta de liberdade, isso é uma coisa que vive com você o tempo todo [...], você nunca tem a sensação de que não tem nada para fazer, nunca! Eu nunca deito no travesseiro pra dizer eu não tenho nada pra fazer amanhã, que delícia, [...], são coisas que **requer um mergulho de concentração e de leitura**, que vai exigir que vai tirar tempo seu de algumas coisas. Ah, você trabalha o dia todo, mas o dia não dá, não dá, não cabe no dia, **porque no dia você tem coisa pra resolver, você tem menino pra levar na escola, você tem menino pra pegar, você tem coisa pra comprar, você tem que ir pra farmácia, você tem supermercado** [...] como você tem flexibilidade no seu horário o que é que você faz, você pega algumas coisas do seu dia a dia, usa naquele turno de trabalho e entra à noite para poder resolver as coisas do trabalho [...]. Isso vira um ciclo, comigo está assim e você todas as noites tem que trabalhar, você vai para o terceiro turno [...], eu tô sentindo já um acúmulo disso, tá gerando essa sensação de sobrecarga o tempo todo, de cansada, você nunca sente que você não tá cansada, então essa sensação de que você sempre tem coisas para fazer é horrível, você não tem liberdade, a sensação é meio que prisão, você vai viajar você leva o computador, leva as coisas. Nas outras profissões você não vê isso, **você vai pro médico, uma consulta, estou com minha sacola, porque se sobrar qualquer tempo estou lendo alguma coisa,[...], pra onde eu for, eu estou com minha sacola e meu computador**, se eu for pro salão, eu levo tudo, se tiver que esperar, eu estou aproveitando com alguma coisa, então isso é ruim, isso gera estresse porque você não desliga, hora nenhuma eu desligo, então o tempo todo eu fico ligada com alguma coisa que eu tenho que fazer. É um aluno que tem para orientar, é uma análise para fazer, é um artigo. Então assim a semana toda é uma neura com agenda, é uma fixação com a agenda, porque você tá o tempo todo olhando agenda, aí surge uma coisa [...] jogo para outra semana. Então isso gera estresse no trabalho (Ent.13).

Comprendemos que o estresse é uma experiência individual, fruto da relação do sujeito com o seu o meio, através da percepção e a análise das situações vivenciadas. Nesse sentido, numa perspectiva cognitivista, o que para uma pessoa pode provocar o estresse, para outro indivíduo não será semelhante. Esse depoimento reflete bem isso quando o participante reconhece que sua natureza o predispõe ao estresse.

Notamos ainda que o estresse ligado ao trabalho vem incidindo sobre a saúde dos docentes, essa questão ainda permeia a interface entre lar/trabalho, pois conciliar as questões

relacionadas ao trabalho (com bastante enfoque para pesquisa) e o gerenciamento das atividades enquanto mãe e administradora do lar podem ser consideradas estressantes.

Nesse sentido, observamos uma alta demanda de atividades que muitas vezes interfere no tempo utilizado para a família, para o descanso, justamente para dar conta das atividades de trabalho que ficaram pendentes. Apreendemos também que o uso da tecnologia facilita a realização do trabalho fora do espaço conferido ao trabalho, podendo ser realizado a qualquer tempo, em todo lugar, transpondo a barreira entre o mundo pessoal e o mundo profissional (GAMA; TAVARES, 2015).

Concordamos com D'oliveira (2018, p.199) que a forma de organização do trabalho “captura a subjetividade do trabalhador em nome de uma produtividade que não finaliza nunca, numa massificação ininterrupta do trabalho”. Essas questões favorecem o sofrimento físico e psíquico, o enfraquecimento e o adoecimento. Essa compreensão nos remete à síndrome de Burnout, entendida como um acúmulo de estresse, resultando no não funcionamento por exaustão de energia. É um tipo de estresse resultante dos fatores negativos no trabalho combinados a aspectos individuais, organizacionais e sociais.

Nesse sentido, as RS do docente sobre o estresse no processo ensinar-aprender sinalizam que a nova configuração do mundo trabalho os submete a condições de trabalho desfavoráveis. Essas questões afetam diretamente o processo de ensinar-aprender, uma vez que o processo educativo não depende apenas do planejamento das aulas, dos conteúdos curriculares e da didática é necessária toda uma integração do espaço físico e a dinâmica dos recursos. Para além disso, a sobrecarga de atribuições conferidas ao docente, pode levá-los a dedicar-se mais a outras dimensões do trabalho docente, desfavorecendo a graduação, em que o cerne é o processo é ensinar-aprender.

As questões abordadas até aqui representam a diversidade de estressores que encontramos na docência no processo ensinar-aprender. No entanto, é preciso olhar adiante e pensar em estratégias possíveis para o enfrentamento do estresse, procurando reestabelecer o bem-estar dos docentes, gerando um ambiente mais saudável tanto para docentes quanto para discentes.

4.4 ESTRATÉGIAS PARA O MANEJO DO ESTRESSE NO PROCESSO ENSINAR-APRENDER

Esta categoria sinaliza para os esforços empregados pelos docentes para lidar com as demandas avaliadas como excedentes aos seus recursos adaptativos, com a finalidade de solucionar ou minimizar os efeitos dos estressores. Nessa perspectiva, as RS dos docentes pontuam para as estratégias de enfrentamento de cunho pessoal e estratégias voltadas para o exercício da docência na perspectiva do processo ensinar-aprender.

O termo “estratégia” surgiu vinculado a um dos pólos principais da árvore de similitude, o termo “processo ensinar-aprender”. As palavras que estabelecem ligações com o termo estratégia são “final”, “semana”, “disciplina”, “diálogo”, “família” “metodologias ativas”, conforme a figura 07.

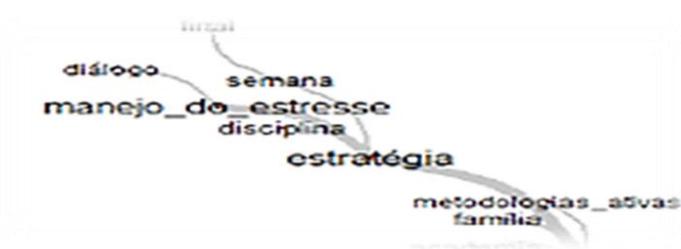


Figura 7 Recorte da árvore de similitude com o termo estratégia

Os participantes da pesquisa utilizam estratégias voltadas para o problema, ou seja, buscam resolver as situações que lhes são impostas buscando várias possibilidades. Esse tipo de estratégia comporta o confronto direto que visa buscar alternativas para solucionar os problemas através de orientações e busca de informações. Nesse sentido, localizamos as metodologias ativas como estratégias frente ao estresse no processo ensinar-aprender, com base no conteúdo representacional dos docentes de Enfermagem.

Segundo Berbel (2011, p.29), as metodologias ativas são entendidas, como formas de “desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”. Nesse contexto, observamos as seguintes falas:

[...] é melhor a gente mudar de metodologias e colocar essas alunos pra construir, não a gente ficar falando porque nem sempre o desejo é escutar, então vamos colocar os alunos para exercitar (Ent.1).

[...] diante das situações [...] eu sei que eu não vou ter condições de mudar tudo, de mudar o mundo, mas uma outra condição assim eu percebo que alguns colegas de uma formação [...] mais antiga não entendem o processo de renovar o ensino aprender, o processo de ensino-aprendizagem, uma disciplina usa uma metodologia mais moderna, as metodologias ativas, que tá em evidência, eu executo as metodologias ativas (Ent.2).

[...] a gente tenta não só ficar naquela metodologia de aula expositiva, aqui tem na disciplina, [...] a gente tenta utilizar outras estratégias com esse aluno de trabalho para tentar melhorar essa aprendizagem dele (Ent.3).

[...] a questão das mudanças nas metodologias que a gente tem feito na disciplina, eu acho que são estratégias também para diminuir esse estresse no processo ensinar e aprender, porque quando o aluno perde tanto vai haver estresse por parte dele quanto nosso [...] é sempre tá inovando, mudando, a gente não pode ficar repetindo essas fontes de estresse, né, a gente precisa de fato identificar e mudar porque se não vai gerar um adoecimento em massa dos professores (Ent.7).

[...] a gente precisa ir mudando a forma de ensinar, por que se não a gente não consegue chegar no aluno, [...] hoje tem esse “boom” das metodologias ativas, [...] eu quero que ele aprenda, [...], a gente se utiliza de vários artifícios, [...] a gente faz o workshop que é uma simulação realística (Ent.9).

As metodologias ativas se baseiam no pensamento de Paulo Freire e na tendência pedagógica progressista crítico-social dos conteúdos, que defende a formação de sujeitos autônomos, com competência para intervir nos problemas a partir dos conhecimentos prévios da realidade onde se vive (BERBEL, 2017). Fundamenta-se, portanto, na autonomia possibilitando aos discentes a construção de um conhecimento crítico e reflexivo. Dessa forma, coloca o discente no centro do processo ensinar-aprender. No âmbito da Enfermagem, esses princípios ampliam o olhar para o ser humano, principalmente na perspectiva da atenção ao enfermo.

Nesse sentido, entendemos que as metodologias ativas estimulam os discentes a se tornarem implicados com sua própria aprendizagem através de um comportamento autônomo. Notamos, com isso, que as representações dos docentes sinalizam para a valorização dos preceitos pedagógicos inovadores, que modifiquem o ensino tradicional. As metodologias ativas também se ancoram como estratégia para o enfrentamento frente ao descompromisso, desinteresse e irresponsabilidade dos discentes, que se configuram como estressores para o docente no processo ensinar-aprender.

Além disso, as ferramentas digitais inseridas no ambiente educativo, enquanto metodologias ativas podem contribuir ampliando as formas de ensinar e aprender na atualidade, como podemos visualizar nas falas:

A gente tem conseguido na disciplina mudar as metodologias e nesse processo do ensinar e aprender [...] esse aluno do século XXI, ele precisa de metodologias ativas, de metodologias diferentes, a gente tem usado o Instagram dentro da disciplina, a gente tem utilizado monitoria, tanto regular quanto voluntária, a gente tem feito várias atividades diferentes... (Ent.7).

[...] ele tem agora com a tecnologia, [...], ele tem o celular, tem a internet, vai aí, veja aí como é tal coisa, depois você vem aí rapidinho pra gente fazer, entende? (Ent.8).

Para Souza (2013) a postura pedagógica assumida pelos docentes frente às novas tecnologias no processo ensinar-aprender é o que poderá resultar em benefícios, pois as tecnologias não ensinam por si só. O docente que excede na utilização dos recursos digitais para produção de conhecimento pode estar contribuindo para o desenvolvimento de indivíduos passivos e reprodutores da cultura dominante. Ainda nessa análise e alinhado ao pensamento freiriano, os participantes também evocaram o diálogo, como estratégia frente ao estresse no processo ensinar-aprender. Observemos nas falas:

O diálogo é fundamental [...] a gente precisa exercitar esse olhar para esse aluno mais holisticamente, então o que será que ele não tá bem, porque que será que ele tá olhando para cima naquela aula, o que será sempre divagando na aula, então acho que estratégia é chegar perto do aluno (Ent.3).

[...] eu não aceito quando dizem: ah, o pessoal de hoje não quer nada, não é isso, quer sim, é um outro modo de educar, é um outro modo instituído que a gente tem que ver, tem que saber dele como é que é [...] e hoje a gente tem que dialogar mais, tem que ouvir mais (Ent.5).

Para Queiroz (2003) o diálogo nada mais é do que a ato de dialogar, de trocar ideias e através da comunicação entre dois ou mais interlocutores para chegar a uma verdade comum. Compreendemos a importância do diálogo no processo ensinar-aprender, não apenas como uma ação inerente ao próprio fazer docente, mas também como uma importante estratégia frente ao estresse no processo ensinar-aprender, pois possibilitará conhecer o aluno para conseguir alcançá-lo no processo.

O ato de planejar também foi levantado como estratégia para conseguir, na medida da possível, as condições necessárias para o processo educativo, como exemplificado nas falas a seguir:

Pra mim, fazer as minhas coisas planejadas, não quero ficar estressada, então eu tenho um planejamento. Eu tenho um rigor no que eu planejo (Ent.5).

[...] o que gera o estresse são várias situações, particularmente uma, a questão da sala, então a gente busca sempre tentar mandar o e-mail antes no meio do semestre anterior pedindo que a sala [...] seja no sexto módulo e isso já vai diminuir o transtorno que é pra você dar uma aula prática, então a gente tem que conseguir porque se eu for ficar me estressando, todos os semestres, todos os dias, não tem sentido de estar aqui sendo professora (Ent.7).

Com relação às estratégias frente às condições de trabalho nos campos de prática, no que tange aos recursos tanto materiais quanto humanos, que por vezes dificultam a solução dos problemas conferidos à Enfermagem, essenciais para o aprendizado dos discentes, surge uma situação de proatividade referida por um docente para conseguir solucionar e não ser acometido por estresse. Vejamos:

[...] em outras situações, falta de material, a gente para resolver tanto na universidade como na própria instituição, a gente tenta buscar essas soluções [...] eu mesmo vou, não espero que o serviço faça, por que eu compreendo também a demanda dos profissionais do serviço, vou atrás ou então busco dentro do diagnóstico dos problemas de enfermagem [...] se não resolver totalmente pelo menos amenizar o problema encontrado, então eu acho que são formas que me deixam, de certa forma, mais tranquila (Ent.10).

No que tange às situações estressoras com aluno em campos de prática, não foram evocados mecanismos de enfrentamento voltados para o problema, na perspectiva do confronto direto, com exceção da fala a seguir, que procura utilizar a ferramenta do raciocínio lógico no processo ensinar-aprender:

[...] uma das estratégias que eu trabalho [...] com os alunos, eu busco trabalhar o raciocínio lógico do paciente, quadro clínico do paciente, como é que o paciente está se apresentando e como é que a gente, enquanto enfermeiro, enquanto profissional de saúde pode tá trabalhando naquele paciente, [...] ajuda muito eles a fazerem as ligações, as pontes que às vezes eles não fazem, eles não conseguem fazer [...]. O raciocínio lógico eu tenho trabalhado com eles e tem ajudado bastante (Ent.12).

As RS dos participantes no que se referem às estratégias para o manejo do estresse no processo ensinar-aprender voltadas para o problema de confronto direto, no que tange à sobrecarga de trabalho relacionada ao excesso de atribuições, revelam a opção em priorizar o cuidado à saúde, do que a sobrecarga de diversas atividades. O fragmento de discurso a seguir traduz essas representações

[...] na medida do possível não ficar me enchendo de atividades. Eu dou conta disso, disso e disso, por exemplo, eu sei que eu preciso colaborar no

mestrado, mas eu entendo também que eu não posso colaborar no mestrado tendo uma disciplina que tem teoria e prática, [...] eu tenho que ter cuidado comigo, então não vou. “Ah, você deveria estar...” deveria, mas eu preciso ter saúde também, então não vou (Ent.5).

Concordamos com Peçanha (2008) que as estratégias de enfrentamento, geralmente, não são usadas isoladamente e nenhuma é melhor ou superior que a outra para fazer frente ao estresse. Cada uma delas pode possuir benefícios, dependendo das questões individuais, do grupo social em que se inserem e da situação vivenciada. Os indivíduos, quando na presença do agente ou das situações estressoras, elegem várias estratégias que, juntas, serão determinantes no enfrentamento do estresse.

Nessa perspectiva, para além das estratégias voltadas para o problema enquanto confronto direto às questões do processo ensinar-aprender, as RS dos docentes revelam também estratégias voltadas para o problema, enquanto confronto indireto, ou seja, aquelas empregadas para aliviar o grau de tensão, mas não evitá-los (BACHION,1998). Essas estratégias são utilizadas, mas numa perspectiva pessoal, convergindo em alguns casos como poderemos observar. Uma das estratégias utilizadas pelos docentes é não trabalhar nos finais de semana:

Eu uso a estratégia de diversão aos finais de semana [...] eu me proponho a encontrar os amigos, a bater um papo, assistir um filme e aí eu não quero pegar em atividades de trabalho (Ent.1).

Eu me desligo, [...] eu falo com meus orientandos de TCC, de PIBIC, de extensão, não me liguem, não me mandem mensagem, nem e-mail, porque no final de semana, eu posso até ver mensagem, mas não vou responder, vou deixar para segunda e tenho feito isso mesmo há alguns anos, é, e aproveitar o momento de lazer comigo mesmo, com minha família, com meus filhos, né, então tentar resgatar esses momentos e desligar mesmo do trabalho (Ent.9).

Eu particularmente não trabalho final de semana, eu posso ter o que tiver, eu acho que meu final de semana é para mim manter minimamente a minha saúde mental, né, porque se não você trabalha todos os dias e aí qualquer situação mínima ela vai ser estressante (Ent.7).

Essa estratégia se constrói no grupo social analisado para se opor a uma dinâmica perversa em que os docentes são impostos. A demanda laboral muitas vezes leva o docente a usar seu período de descanso, de lazer, de convivência com a família e os amigos para responder de forma efetiva ao volume de atividades laborais. A espiritualidade, a religião também foi trazida como estratégia para o manejo do estresse:

Algo que ajuda muito também, no meu caso, eu sou espírita, é também, é frequentar o centro e também tá discutindo com meu grupo, certo (Ent.4).

[...] mas o que é que eu faço, sabe se eu vejo uma situação que tá muito difícil pra mim eu começo a rezar, quando eu rezo eu sei que eu desvinculei um pouco daquilo e eu tenho resultados positivos com base nisso, seja no trabalho, seja uma situação que às vezes eu vou passando num lugar e tem até um medo, um receio, tal e principalmente você reza pra ver se desarma aquela pessoa que às vezes é muito mais poderoso na minha vida do que o enfrentamento (Ent.8).

E assim de forma pessoal, eu sou uma pessoa que busca muito assim a espiritualidade, então eu chego ali, né, se eu sei que vai ser um dia muito cansativo, [...], já ligo o som, que me faça bem, já vou pedindo a Deus que abençoe aquele dia, que nos dê tranquilidade, porque quando você sai já em paz, você consegue uma tranquilidade (Ent.11).

Para Calderero; Miasso; Corradini-Webster (2008), a fé, a espiritualidade, as crenças, atribuídas à religião são importantes estratégias de enfrentamento ao estresse por trazer equilíbrio diário face aos desafios advindos do trabalho. Por isso, compreendemos a importância da religiosidade e das crenças no enfrentamento às cargas de trabalho mesmo que de forma individualizada.

O exercício físico também foi colocado como estratégia para o manejo do estresse. De acordo com Favassa (2005), o exercício físico é um importante método para a redução do estresse, uma vez que ocorre a liberação de substâncias químicas no cérebro, promovendo uma sensação de bem-estar e euforia. As endorfinas, liberadas no organismo pela prática de atividades, traz efeitos semelhantes aos da morfina, sendo associadas à morfina natural do corpo. Quando o indivíduo é inativo ou sedentário torna-se mais exposto às doenças músculo esqueléticas, articulares e circulatórias. Vejamos as falas:

[...] eu penso que caminhar, exercício físico, isso é importante pra gente poder também se desviar um pouco desse peso de responsabilidade, porque quer queira ou não há uma preocupação naquilo que você tá desenvolvendo nesse âmbito do trabalho (Ent.5).

[...] eu gosto de fazer o que eu faço aqui, mas eu preciso ter prioridades na minha vida para além do trabalho, então, por exemplo, hoje eu tenho que ir para o pilates, eu tenho que ir para academia (Ent.7).

E atividade física também, nossa, como me desestressa, muito, muito, muito! Adoro! [...], acho que quando tou muito sobrecarregada, cansada, com insônia, com problemas, a atividade física me ajuda a descarregar, a relaxar, me faz muito, muito bem, sempre me fez, até me ajuda [...] eu vou para academia, o dia para mim acontece de outra forma, muito bom também, ajuda (Ent.11).

Outras estratégias foram apreendidas a partir das RS dos docentes de enfermagem, tais como: livros de autoajuda, respiração profunda, terapia com profissional psicólogo, meditação, falar determinada situação na reunião de área, viajar, dentre outras estratégias. Vale destacar que frente aos estressores presentes no ambiente do trabalho docente, foram levantadas possibilidades para o manejo do estresse conferidas à própria instituição, conforme exposto:

Eu acho que tem que se criar na universidade estruturas, tá? Uma educação em serviço ou algumas estratégias, um cuidar para cuidar-se, algo tipo isso, programas para o trabalhador que facilite, dê uma leveza maior ao seu trabalho (Ent.4).

[...] alguma terapia complementar, algo que aqui na universidade podia ter como na UFBA teve uma época, tinha yoga para os professores. Eu já estive frequentando lá e vi as professoras fazendo yoga lá na universidade, então acho que isso, a gente fugir um pouco dessa responsabilidade, desse dia a dia, acho que isso seria bem legal (Ent.4).

Eu queria acrescentar assim, que o docente precisa muito do apoio da universidade em relação ao estresse, a gente tem vivido algumas situações dentro da universidade de professores que não tem o suporte da Universidade, um serviço de Psicologia mais adequado, mais direcionado que sejam reconhecidos nos professores alguns pontos, algumas situações que se observem o estresse, que precise tá fazendo uma intervenção. Eu acho que a gente precisa disso, a gente tem tido algumas situações que muitas vezes deixa a gente bem triste, de alguns colegas que apresenta alguma alteração e, assim, esse estresse aumentando ocasiona problemas mais graves, outras patologias, psiquiátrica inclusive [...] a gente precisa de um apoio maior da universidade, nesse sentido, um núcleo que possa tá trabalhando com esses docentes, algumas oficinas, algumas estratégias, ferramentas para gente prevenir estresse que possa ser acumulado e lá na frente ele possa se tornar alguma coisa mais grave uma patologia mais complicada (Ent.12).

Neste sentido, apreendemos a importância do suporte social e do apoio por parte das Universidades para ajudar os docentes a lidar com o estresse, enfatizando a importância da avaliação de coping e da presença dos estressores no ambiente de trabalho, pois a presença desses fatores está intimamente ligada à saúde física e psicológica e as interações sociais dos docentes (LIM; BOGOSSIAN; AHERN, 2010). A fala a seguir reflete o pensamento e o sentimento que perpassa os docentes, com bases nos conteúdos das entrevistas, frente ao manejo do estresse no processo ensinar-aprender:

Eu acho que uma das estratégias maiores para você vencer o estresse é você gostar do que você faz, eu adoro estar aqui, eu adoro essa universidade, amo o que eu faço, então quando você tá satisfeito você se sente mais feliz e aí quando vem alguma barreira, alguma impactação, algum estresse, então você claro, você se estressa, mas fica mais fácil, certo, você tem motivação, aí no

estresse você tem que buscar uma solução, você tem que enfrentar esse desafio, porque esse momento de ansiedade, que eu não sei se talvez você já percebeu, talvez isso faça parte até a psicologia positiva, quando não é maligno, porque uma pessoa muito estressada ela vai procurar, tiver problemas maiores, vai ter que ver como a ansiedade maligna, algum problema, mas nesse sentido aí que é um ir e vir esse estresse, ela pode, ela pode superar tudo isso encontrando sentidos e sentidos que tá dentro dela, não adianta ficar culpando as pessoas tanto, não adianta ficar transferindo as questões todas, a gente tem que tentar se acalmar pra ver a melhor forma de resolver isso, acho que isso daí só a gente encontra na nossa intersubjetividade (Ent.4).

A docência é uma profissão permeada por afetividade e parece ser isto o que cativa o docente: sua afeição pelo trabalho. Nesse sentido, a RS dos docentes de enfermagem no processo ensinar-aprender sinaliza que o gostar da profissão e ver o aluno aprendendo impulsiona a buscar mecanismos de enfrentamento do estresse, para alcançar o objetivo de formar enfermeiros, críticos e reflexivos através do exercício da troca de conhecimentos, de produção de novos sentidos e significados, mesmo que em contextos desafiantes.

5 SÍNTESE

As RS dos docentes de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender sinalizam um conjunto de significados e significações, que retratam o pensar, o agir, o saber e o sentir o objeto psicossocial estresse em sua realidade social/organizacional. Essas representações convergem para um conjunto de ideias elaboradas a partir das relações estabelecidas pelos participantes com seu espaço de trabalho, retratando o as percepções, opiniões, anseios, desejos, inquietações e expectativas, estando associadas às representações elaboradas e circulantes no conjunto de atividades e relações desenvolvidas no trabalho.

Nessa perspectiva, foi possível compreender que as RS dos docentes de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender é multifatorial, complexa, envolve questões relacionais, abrange os diferentes espaços de aprendizagem e são influenciados pelo contexto macroestrutural em que se inserem as políticas educacionais.

Para alcançar a compreensão das RS sobre o estresse no processo ensinar-aprender buscamos evocar junto aos docentes o tema estresse e o processo ensinar-aprender e as estratégias utilizadas pelos docentes de enfermagem no manejo do estresse no referido processo. Nesse sentido, foram dispostas as categorias do presente estudo.

A categoria **“A compreensão do estresse na perspectiva dos docentes de enfermagem”** o termo “estresse” aparece em destaque na árvore máxima de similitude, indicando a conexidade com outras palavras que demonstram o conhecimento representacional construído pelos docentes de enfermagem acerca do estresse. Assim, o termo estabelece ligações com palavras de cunho biológico e subjetivo, cabendo o destaque à ansiedade, pressão, situação estressante, sobrecarga, equilíbrio, desafio, demanda.

Nessa perspectiva, o entendimento dos participantes sobre o estresse demonstrou uma grande aproximação com a temática referindo o estresse com um desequilíbrio frente a situações diversas, os estressores. No conteúdo representacional dos docentes complementando à compreensão do estresse observamos referências à compreensão sobre o eutresse e o distresse. No entanto, alguns discursos, de forma divergente, traz o entendimento de que o estresse são os estressores presentes no cotidiano tanto da vida pessoal quanto do trabalho, existindo, portanto uma incompreensão sobre o conceito de estresse e estressores. As falas dos participantes também trouxeram vinculadas à compreensão do estresse as formas de expressão/manifestações deste tanto a nível físico quanto emocional.

Na categoria **“Sentidos e Significados sobre o processo ensinar-aprender”** o termo “Processo ensinar-aprender” compõe o segundo polo da árvore de similitude e o de

maior centralidade, vinculando-se com forte conexidade ao termo anterior “estresse” e ao termo posterior “aluno”. A composição do termo “processo ensinar-aprender” estruturando um dos polos da árvore de similitude nos remete à sua significação e importância, principalmente quando emergem ligações com as seguintes palavras: “troca”, “desafio”, “enfermagem”, “ensino”, “aprendizado”, “conhecimento”, dentre outras. Nesse sentido, foi possível desvelar que as RS dos docentes de Enfermagem sobre o processo-ensinar se pauta numa mudança na forma de conduzir o processo pedagógico, dando ênfase mais a aprendizagem do que ao ensino, designando o processo como troca de conhecimento.

Essa postura encontra base nas tendências pedagógicas progressistas, principalmente nos pressupostos freiriano. Foi possível conhecer também no conteúdo representacional a reflexão sobre os discentes, a partir de suas características e contextos socioeconômicos e os desafios postos aos docentes. Nesse sentido, o despertamento para a constante atualização tem sido visto como estratégia frente à complexidade e aos desafios do processo ensinar-aprender.

A reflexão acerca dos significados do processo ensinar-aprender na perspectiva dos docentes de enfermagem reforça ainda que o trabalho docente vem articulado com o compromisso, responsabilidade e exigência com vistas à construção do conhecimento dos graduandos que desenvolverão as práticas de cuidado no diversos cenários de atuação.

Além disso, o conteúdo representacional das falas sinaliza para os sentidos afetivos externados pelos docentes em relação ao processo ensinar-aprender. Nesse sentido, o gosto, o prazer, a satisfação, a gratidão foram expressões utilizadas na construção da realidade social em que se inserem esses indivíduos.

Na categoria **“Desvelando os fios que tecem o estresse dos docentes de enfermagem no processo ensinar-aprender”** analisamos as RS dos docentes de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender, conhecendo os estressores que permeiam o fazer docente. Dentre os fatores trazidos pelos participantes definimos dois agrupamentos, o primeiro relacionado aos discentes com as seguintes subdivisões: os estressores na relação docente x discente; o processo ensinar-aprender e os estressores presentes em campos de prática. O segundo agrupamento analisado foi intitulado as novas configurações do mundo do trabalho e o estresse no âmbito da docência em Enfermagem.

Em relação ao primeiro agrupamento, destacamos que o termo “aluno” emergiu como o terceiro polo da árvore de similitude, vinculando-se com forte conexidade ao termo central

“processo ensinar-aprender” e com outros termos de menor conexão como “responsabilidade”, “aprendizagem”, “jovem”, “procedimento” e “social”.

No que tange aos estressores na relação docente x discente, a partir do que foi levantado no conteúdo das falas, percebemos que as RS dos docentes de Enfermagem sinalizam que o fazer docente é permeado por estressores que se relacionam às características desfavoráveis dos discentes como desinteresse, irresponsabilidade e falta de compromisso. Essas particularidades podem estar vinculadas ao fato dos discentes ainda serem jovens e imaturos. Além dessas questões, fatores educacionais prévios e também aqueles dentro do próprio processo formativo podem interferir no aprendizado, provocando estresse na docência.

Em relação ao processo ensinar-aprender e os estressores presentes em campos de prática, a partir das falas dos docentes, notamos que as RS sinalizam para a responsabilidade quanto aos procedimentos realizados pelos discentes, com intuito de garantir um atendimento integral ao paciente e livre de riscos decorrentes de erros que possam vir a ser cometidos no processo de aprendizagem. Existe também um cuidado com o discente, visto que ele precisa apreender as competências e habilidades necessárias para se constituir na profissão.

Em relação ao agrupamento relacionado às novas configurações do mundo do trabalho e o estresse no âmbito da docência em Enfermagem, captamos que as RS sinalizam que a atual conjuntura do mundo trabalho submete os docentes a condições de trabalho desfavoráveis. Essas questões afetam diretamente o processo de ensinar-aprender, uma vez que o processo educativo não depende apenas do planejamento das aulas, dos conteúdos curriculares e da didática, é necessária toda uma integração do espaço físico com a dinâmica dos recursos. Para, além disso, a sobrecarga de atribuições conferidas ao docente pode levá-los a dedicar-se mais a outras dimensões do trabalho docente, desfavorecendo a graduação, em que o cerne é o processo ensinar-aprender. Todas essas questões provocam um desgaste biológico, psíquico e social nos docentes favorecendo o surgimento do estresse.

Na categoria **“Estratégias para o manejo do estresse no processo ensinar-aprender”** foram levantadas pelos docentes estratégias de enfrentamento de cunho pessoal e estratégias voltadas para o exercício da docência na perspectiva do processo ensinar-aprender. O termo “estratégia” surgiu vinculado a um dos polos principais da árvore de similitude, o termo “processo ensinar-aprender”. Ligado ao termo estratégia encontramos as palavras “metodologias ativas”, “família”, “diálogo”, “final”, “semana”.

Os docentes de Enfermagem utilizam as estratégias voltadas para o problema em suas duas classificações: confronto direto e confronto indireto. No que tange ao confronto direto, o conteúdo representacional apontam para convergências na forma de lidar com o estresse no processo ensinar-aprender. Nesse sentido, as metodologias ativas e o diálogo foram as estratégias que mais se assemelharam entre os docentes na maneira de manejar o estresse. Outras formas foram levantadas como o planejamento, utilização do raciocínio lógico em campos de prática, evitar se sobrecarregar com diversas atividades, ser proativo na resolução de problemas de cunho institucional.

Os docentes trouxeram também estratégias voltadas para o problema, enquanto confronto indireto convergindo em alguns casos, como não trabalhar nos finais de semana para descansar, ter momentos em família, com amigos, ou seja, ter lazer; recorrer à espiritualidade, à religião, praticar atividade física. Outras estratégias também foram evocadas como meditação, psicoterapia, exercício de respiração. Ainda nessa categoria foram levantadas algumas possibilidades para o manejo do estresse numa perspectiva coletiva, a serem assumidas pela própria universidade, no intuito de dar suporte e apoio aos docentes frente ao estresse.

O estudo revela que a afetividade pela profissão que é comum aos docentes é o que os cativa a buscar mecanismos frente aos estressores presentes na profissão. Nesse sentido, as RS dos docentes de enfermagem no processo ensinar-aprender sinaliza que gostar da profissão impulsiona a buscar mecanismos de enfrentamento do estresse, para alcançar o objetivo de formar enfermeiros, críticos e reflexivos através do exercício da troca de conhecimentos, de produção de novos sentidos e significados, mesmo que em contextos desafiantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo compreender as representações sociais dos docentes de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender. Nesse sentido, buscamos alcançar no conteúdo representacional dos docentes de Enfermagem o entendimento/compreensão sobre o estresse, o significado do processo ensinar-aprender, para alcançar o estresse no processo ensinar-aprender e as estratégias de enfrentamento.

Nessa perspectiva, a compreensão dos participantes sobre o estresse demonstrou uma aproximação sobre a temática, trazendo que o estresse é um desequilíbrio frente a situações ou agentes estressores. Todavia, alguns discursos vinculam o entendimento do estresse ao seu respectivo estressor, o que sinaliza divergências de entendimento. As expressões/manifestações do estresse também emergiram vinculadas à compreensão do mesmo.

Em relação ao significado do processo ensinar-aprender, desvelamos a partir das RS dos docentes que está havendo uma mudança no modo de conduzir o processo pedagógico, centrado mais o foco na aprendizagem do que no ensino. Nesse sentido, as RS sinalizam o processo como troca de conhecimentos, o que encontra embasamento nas tendências pedagógicas progressistas, principalmente nos pressupostos freiriano.

Ainda nesse olhar, as RS dos docentes sinaliza que o trabalho docente deve estar sustentado no compromisso, na responsabilidade frente à formação do futuro profissional de Enfermagem. Os desafios impostos na prática pedagógica e os sentidos afetivos pela docência também permearam as RS no que tange ao processo ensinar-aprender.

As RS dos docentes de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender sinalizam que existem estressores relacionais entre docentes e discentes, haja vista a imaturidade, irresponsabilidade e descompromisso de alguns graduandos. Fatores educacionais prévios e aqueles presentes dentro do processo formativos dos discentes também emergiram no conteúdo representacional dos docentes, enquanto estressores do referido processo.

O conteúdo representacional dos docentes também evocaram a responsabilidade e a preocupação frente aos procedimentos técnicos realizados pelos discentes em campos de práticas, provocando a mobilização dos recursos adaptativos no processo ensinar-aprender.

Em relação às novas configurações do mundo do trabalho, as RS dos docentes sinalizam para as condições de trabalho desfavoráveis, reconhecendo que para além dos elementos pedagógicos no processo ensinar-aprender, o trabalho exitoso depende da

integração de espaços e recursos. Sendo assim, a ausência desses elementos, vem propiciando o estresse na docência. Acrescentamos ainda que a sobrecarga de atribuições, com especial foco para a pesquisa, tem promovido desgaste no trabalho docente, implicando em estresse no processo ensinar-aprender.

Frente ao exposto, foram sinalizadas nas RS dos docentes estratégias para o manejo do estresse, na perspectiva do confronto direto e do confronto indireto. Levantamos destaque para a utilização das metodologias ativas e o diálogo como importantes ferramentas pedagógicas, para fazer frente às situações e agentes estressores que se estabelecem no processo ensinar-aprender.

Finalizamos o nosso estudo refletindo que parte dos docentes identificaram com precisão os aspectos negativos no processo ensinar-aprender, porém diante de suas características pessoais, a energia mobilizada para retornar ao estado de equilíbrio não permitiu chegar ao estado de estresse, mantendo a qualidade de vida e a motivação mesmo diante das adversidades do cotidiano a que são submetidos. Por outro lado, percebemos que alguns participantes estão vivenciando o estresse no processo ensinar-aprender de forma mais intensa, deixando entrever um processo de sofrimento em desenvolvimento.

Diante dessas questões, traçamos algumas propostas de intervenção para o estresse que acomete os docentes no processo ensinar-aprender:

- a) Ampliar os espaços de discussão acerca da problemática do estresse nos docentes de enfermagem, com a promoção de oficinas, seminários em que possam ser discutidos as possibilidades para o enfrentamento do estresse de forma coletiva;
- b) Sensibilizar os docentes quanto aos malefícios do estresse, pois muitos vivenciam o estresse em todas as fases sem que sejam diagnosticados e tratados;
- c) Disponibilizar para os docentes um serviço de Psicologia mais estruturado para atender os docentes que necessitem de um acompanhamento mais sistematizado;
- d) Promover educação permanente trazendo temáticas voltadas ao saberes pedagógicos que possam ajudar a lidar com as características e com os contextos dos discentes, de forma a diminuir o estresse no processo ensinar-aprender;
- e) Mobilizar os docentes sobre a importância da participação das entidades representativas para o fortalecimento das lutas contra a precarização

do ensino, pois é através da organização coletiva que se criam condições concretas para a resistência frente à violação dos direitos e pela melhoria das condições de trabalho.

- f)** Criar componente curricular sobre estresse, coping, Burnout.
- g)** Promoção de cursos, pela universidade, para capacitar os docentes sobre o uso das metodologias ativas de ensino.
- h)** Implantação da ginástica laboral (exercícios de alongamento, fortalecimento e relaxamento) no ambiente de trabalho, com vistas à prevenção de doenças e promoção da saúde do trabalhador.
- i)** Mobilizar os docentes para a importância da prática de atividade física, como importante estratégia de enfrentamento contra o estresse.
- j)** Realização de grupo focal para discutir sobre estresse, coping e Burnout.
- k)** Realização de oficinas e rodas de conversas para discutir as vivências das práticas educativas.
- l)** Realização da graduação em Enfermagem em único turno para que no turno oposto seja realizado o desenvolvimento das atividades dos docentes junto aos projetos e orientações e aos discentes seja dada a oportunidade de se dedicar aos núcleos de pesquisa e extensão, assim como aos trabalhos voluntários ou remunerados.
- m)** Melhoria da segurança no campus da UEFS.
- n)** Melhoria na infraestrutura das salas de aula para o início das atividades acadêmicas pela manhã.
- o)** Reuniões ampliadas das áreas de conhecimento do curso de Enfermagem da UEFS para troca de experiências das metodologias ativas.
- p)** Trazer nas semanas pedagógicas tipos de metodologias ativas contemplando docentes e discentes para uma nova forma do processo de ensinar-aprender.
- q)** Realização, pela universidade, de cursos que abordem e discutam sobre a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P. OLIVEIRA, D.C. **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB.p.27-37.1998.
- ALEXANDRE, M. Representação Social: uma genealogia do conceito. **Revista Comum**, Rio de Janeiro, RJ. v. 10, n. 23, p. 122-138, jul./dez. 2004. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/8097781-Representacao-social-uma-genealogia-do-conceito.html> > . Acesso em: 18 ago. 2018.
- ALMEIDA, L. S. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no Ensino Superior. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 15, n. 2, p. 203-215, 2007.
- ALMEIDA, A.M.O. A pesquisa em representação social. **Ser Social**, v.9.n.1,p.129-158, 2001.
- ALMEIDA, M.S. B; OLIVEIRA. S.S. de. Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem. **Cadernos PDE**, vol. II, 2004.
- ALVES, A.G. et al. O deleite e as agruras de ser professor de enfermagem. **Rev enferm UFPE on line.**, Recife, 10(Supl. 5):4240-8, nov., 2016
- ALVES, F. **Origem da palavra**. Site de Etimologia. 2004
<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/stress/> [acesso em 17/02/2019 as 08h00minh].
- ALVES-MAZZOTTI, A.J. Representações sociais: aspectos teóricos aplicados à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n.1, p.18-43, jan./jun. 2008.
- ARAÚJO, P.O.; SERVO, M. L. S. O estresse e o processo de trabalho de supervisão da enfermeira de unidade saúde da família: uma revisão teórica. **Revista Diálogos & Ciência**. Salvador. v.1, n.1, 2007.
- ARAÚJO, T. M. et al. Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. **Revista Baiana de Saúde Pública**, v.29, n.1,p. 6-21, 2005.
- AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998.
- AZEVEDO, et al. Representações Sociais de RH: um estudo exploratório com alunos de graduação. **Organizações e Sociedade**, v.19, n. 60, p. 51-66, 2012.
- BACHION, M.M.et al. Estresse, Ansiedade e coping: uma revisão dos conceitos, medidas e estratégias de intervenção voltadas para a prática de enfermagem. **Revista Mineira de Enfermagem**, v. 2, n. 1, p. 33-39, jan./jun.1998.
- BACKES, V.M.S. et al . Expressões do conhecimento didático do conteúdo de um professor experimentado de enfermagem. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis , v. 22, n. 3, p. 804-810, Sept. 2013

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, N. A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 283-294, Set. 2005.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BERBEL, N.A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciênc Soc Hum**, v.32, n.1, p. 25-40, 2017.

BEZERRA, T. O. C; GURGEL, C. A política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão. **Anais do Encontro de Administração Pública e Governo**. Salvador, BA, 2012.

BITTENCOURT, R C F. **A percepção do estresse no ambiente produtivo: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa, 2014.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012a. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012a. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União 23 dez 1996a.

BRASIL. Ministério da Educação. Detalhes da IES/UEFS. 2016. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NjY2>. Acesso em: 10 de novembro de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 1996b.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Resolução n ° 466, de 12 de dezembro de 2012b. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 11 de janeiro de 2019.

BOFF, L. **O cuidado necessário**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOSI, A. de P. The precarization of the teaching work in higher education institutions in Brazil over the last 25 years. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1.503- 1.523, 2007

BOSQUETTI, L.S.; BRAGA, E.M. Reações comunicativas dos alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio curricular. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 690-696, Dec. 2008.

CALDERERO A.R. L, MIASSO A.F, CORRADINI-WEBSTER C.M. Estresse e estratégias de enfrentamento em uma equipe de enfermagem de pronto atendimento. **Revista Eletrônica de Enfermagem**. v.10, n.1:52-62. 2008.

CAMARGO, B.V. **A noção de representação social e sua contribuição para a pesquisa na área de saúde**, Porto Alegre: UFRGS, 1998.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M.. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013.

CANDAU, V.M. Da Didática Fundamental ao Fundamental da Didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A. **Alternativas do Ensino de Didática**, Campinas: Editora Papirus, 1997.

CARAN, V.C.S. Riscos ocupacionais psicossociais e sua repercussão na saúde de docentes universitários. **Rev.Enferm.UERJ**, v.19, n.2, p.255-261, 2011.

CAREGNATO, R.C.A; MARTINI, R.M.F ;MUTTI, R.M.V. Questão ético-moral na formação dos enfermeiros e médicos: efeitos de sentidos nos discursos docentes. **Texto Contexto Enferm**, v.18, n.4, p.713- 21, 2009.

CARDOSO, M.R. O papel do professor na pós-modernidade. **Revista EDUC-Faculdade Duque de Caxias**, v.1, n.3, 2015.

CARVALHO, A.L. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: EdUfmt, 2005.

CARVALHO LA, THOFEHRN MB, SOUZA SA ET AL. Riscos psicossociais no trabalho dos docentes de enfermagem e estratégias de coping. **Rev enferm UFPE online**, Recife, 10(supl. 5):4356-63, nov., 2016.

CARVALHO, M.C.B. NETTO, J.P. **Cotidiano: Conhecimento e Crítica**. São Paulo: Cortez, 1994.

CASSATE, J.C.; CORREA, A.K. Vivências de alunos de enfermagem em estágio hospitalar: subsídios para refletir sobre humanização em saúde. **Rev Esc Enferm USP**, v.40, n.3, p.321-328, 2006 .

CHAMON, E. M. O. Q. Estresse e estratégias de enfrentamento: o uso da Escala Toulousaine no Brasil. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, Florianópolis, v.6, jul./dez. 2006.

CHIRELLI, M. Q.; MISHIMA, S. M. A formação do enfermeiro crítico-reflexivo no curso de enfermagem da Faculdade de Medicina de Marília - FAMEMA. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto , v. 11, n. 5, p. 574-584, Oct. 2003

CODO, W e GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ, Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos trabalhadores em educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999, p 48-59.

CODO, W. e MENEZES, I. M. O que é burnout? In: CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ, Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos trabalhadores em educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999, p.237 - 254.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L.D.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**, São Paulo: Cortez, p. 75-193, 2000.

CORRAL-MULATO, S. BUENO, S.M.V. FRANCO, D.M. Docência em Enfermagem: insatisfações e indicadores desfavoráveis. **Acta paul.enferm**, v.23, n.6, p.769-774, 2010.

COSTA, S.L, da C; DIAS, S.M.B. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.9, n.17 e18, p.51-60, 2015.

COSTA, V. Representações Sociais e semiótica: um território comum? **Caligrama**, São Paulo (online),v.3, n.3, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/caligrama/article/view/67286/69896>. Acesso em: 18 ago. 2018.

COUTINHO, M. C. Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 12, n. 2, p. 189-202, 2009.

D'OLIVEIRA, C.A.F.B. et al. Trabalho docente e as repercussões no processo saúde-doença. **Rev.de Pesq.cuidado é fundamental Online**, v.10, n. 1, p. 196-202, jan./mar. 2018.

DOHMS, K.P. et al. Docente e discente: interinfluências nos processos de ensino e de aprendizagem. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v.3, n.2, dez. 2012.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrásio. São Paulo: Cortez, 2001.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5 Ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

DUARTE, C.G.; LUNARDI, V.L.;BARLEM, E.L.D. Satisfação e sofrimento no trabalho do enfermeiro docente: uma revisão integrativa. **REME - Rev Min Enferm**. 2016;

DURHAM, E.R.; SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, 110, p.7-37, 2000.

DUTRA, V. O. Sociedade Brasileira de Educação em Enfermagem. Nursing. **Rev Tec Enf**, v.5, n.50, p.16-17, 2002.

ESPERIDIÃO E. **Holismo só na teoria**: a trama dos sentimentos do acadêmico de enfermagem sobre sua formação. [dissertação]. Ribeirão Preto: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo; 2001.

ESTEVE, J.M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. 2ª ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

FARO, A.; PEREIRA, M. E. Estresse: Revisão Narrativa da Evolução Conceitual, Perspectivas Teóricas e Metodológicas. **Psic., Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 78-100, mar. 2013.

FARR, RM. Representações Sociais: a teoria e a sua história. In: GUARESHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Texto em Representações Sociais**. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro; 1995.

FAVASSA, C. T. A., et al. Aspectos Fisiológicos e Psicológicos do Estresse: Revista de Psicologia da UNC.vol. 2, n. 2, p. 84-92, 2005.

FÁVERO, A. A.; MARQUES, M. Aprender e ensinar na universidade: a docência na perspectiva da epistemologia da aprendizagem. IX ANPEDSUL. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

FELICETTI, V. L. Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 526-543, Dec. 2014

FELICETTI, V.L.; MOROSINI, M.C. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe2, p. 23-43, 2010.

FELLI VEAF, TRONCHIN DMR. **A qualidade de vida no trabalho e a saúde do trabalhador de enfermagem**. In: Kurcgant P, coordenadora. Gerenciamento em enfermagem. São Paulo: Guanabara Koogan; p. 89-107. 2005.

FERNANDES CNS, SOUZA MCBM. Docência no ensino superior em enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência. **Rev Gaúcha Enferm**, v.38, n.1, mar 2017.

FERNANDES, C.N.S. Refletindo sobre o aprendizado do papel de educador no processo de formação do enfermeiro. **Rev Latino am Enfermagem**, v. 12, n. 4, p.691-693, 2004.

FERNANDES, J.D. et al. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. **Rev Esc Enferm USP**, v.39 n.4, p. 443-9, 2005.

FERRARI, R.; FRANÇA, F.M.; MAGALHÃES J. Avaliação da Síndrome de Burnout em profissionais de saúde: uma Revisão integrativa da literatura. **Revista Eletrônica Gestão e Saúde**, v.3, n.3, p.1150 -1165, 2012.

FONTANELLA, B.J.B, MAGDALENO, J.R. Saturação teórica em pesquisas qualitativas: contribuições psicanalíticas. **Psicol Estudo**, v.17,n.1, p.1763-1771, 2012

FRANÇA, A.; RODRIGUES, A. Stress e Trabalho: uma abordagem psicossomática. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

FRANCO, M.A.S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36.ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2003b.

FREITAS, D.A. et al. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface** (Botucatu), v.20, n.57, p.437-448, 2016.

FURLAN, V. **Stress em mães de crianças portadoras do HIV**. [dissertação] Campinas (SP): Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas; 1997.

GAMA. I.N, TAVARES,C.M.N. Education and media: contemporaray implications inthe academic rotine. **Texto contexto-enferm**, v.20, n.4, p.593-599, 2015.

GARCÍA, C.; GÓMEZ, G.C. I; ANTÓN. H.F. La comunicación interprofesional desde la cultura organizacional desde la cultura enfermeira asistencial. Cultura de los cuidados: **Rev Enferm Humanidades**. 2011.

GARANHANI, M.L; VALLE, E.R.M. **Educação em Enfermagem**: análise existencial em um currículo integrado sob o olhar de Heidegger. Londrina: Eduel, 2010.

GATTO JÚNIOR, J.R. **O professor-enfermeiro e a docência no ensino superior: entre teorias pedagógicas e o Gerencialismo**. Ribeirão Preto,2018. 400p.Tese (Doutorado)-Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo

GAZZANIGA, M. S., & HEATHERTON, T. F. **Ciência psicológica**: Mente cérebro e comportamento. Porto Alegre: Artmed. 2007.

GERRIG, R.J.; ZIMBARDO, P. G. **A psicologia e a vida**.16 ed .Porto Alegre: Artmed.2005.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GOMES, A.R.M.; VASCONCELOS, H.C.A.; SILVA, O. Criatividade: opinião de alunos e professores sobre a utilização dessa competência na formação de enfermeiros **Rev enferm UFPE on line.**, Recife, 9(Supl. 3), p. 7599-608, abr., 2015.

GOULART JUNIOR, E; LIPP, M. E. N. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.13, n. 4, p. 847-857, out./dez. 2008.

GUERRER FJL, BIANCHI ERF. Caracterização do estresse nos enfermeiros de unidades de terapia intensiva. **Rev Esc Enferm USP**, v. 42, n.2, p.355-62, 2008.

HENRIQUES, R.L.M.; RODRIGUES, B.M.R. A formação e a qualidade política do enfermeiro. **J. ABEn**, v.45, n.1, p.5, 2003.

HOGAN, R.; ROBERTS, B. W. A socioanalytic model of maturity. **Journal of Career Assessment**, v.12, n.2, p. 207-217, 2004.

ITURRA, R. O processo educativo: ensino ou aprendizagem? **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, n.1, p.20-50, 1994.

JENNINGS, P. A., & GREENBERG, M. T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. **Review of Educational Research**, v. 79. n.1, p. 491-525, 2009.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ 2001, p.17-44.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

JUSTO, A.M. CAMARGO, B.V. (2014). Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. In: Novikoff, C. Santos, S.R,M; Mithidieri, O.B. (Orgs.). **Caderno de artigos: X SIAT e Serpro (2014: Duque de Caxias, RJ) (P. 37-54)**. Duque de Caxias: Universidade do Grande Rio “Professor José de Souza Herdy”- UNIGRANRIO, Caderno digital disponível em: <https://lageres.wordpress.com/>

KANNER, A. D. et al., Comparison of two modes of stress measurement: Daily hassles and uplifts versus major life events. **Journal of Behavioral Medicine**, v.4, p.1-39, 1981.

KUBO, O.M; BOTOMÉ, S.P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, v.5, n.1, p.1-19, 2001.

LAROCCA, P.; GIRARDI, P.G. Trabalho, Satisfação e Motivação docente: um estudo exploratório com professores da Educação Básica. X Congresso Educacional de Educação- Educere, 2011.

LAZARUS, S. FOLKMAN, S. **Stress, appraisal, and coping**. New York: Springer, 1984.

LAZARUS, R.S.; LAUNIER, S. Stress related transaction between person and environment. In: DERVIN, L.A.; LEWIS, M. **Perspectives in international psychology**. New York, Plenum, 1978. p.287-327.

LEÓN, G. L. Los profesionales de secundaria, como factores de riesgo en el síndrome de Burnout. **Revista Electrónica Educare**, v. 15, n.1, p. 177-191, 2011.

LIBÂNIO, J. C. Didática. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIM J, BOGOSSIAN F, AHERN K. Stress and coping in Singaporean nurses: a literature review. **Nurs Health Sci.**, v.12, n.2, p.251-258, 2010.

LIMA, C.M.de. et al. Representação social sobre o trabalho docente: um estudo através do Procedimento de Classificação Múltipla e da Análise de Similitude. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.18, n.32, p.105-118, jul.-dez, 2009.

LIPP, M. E. N. Stress emocional: esboço da teoria de “temas da vida”. In: LIPP, M. N. (Org.). **O stress no Brasil: pesquisas avançadas**. Campinas, SP: Papyrus, 2004, p. 17-30.

LIPP, M.E.N. **Mecanismos Neuropsicofisiológicos do Stress: teoria e aplicações clínicas**. São Paulo: Atheneu, 2010.

LIPP, M.E.N. **O stress está dentro de você**. São Paulo: Contexto; 2000.

LIPP, M.E.N. et al. **Como enfrentar o estresse**. São Paulo, Ícone, 1987.

LIPP, M.E.N. **O stress do professor**. Campinas: Papyrus; 2002.

LOPES, M. C. R. “Universidade produtiva” e trabalho docente flexibilizado. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, n. 1, p. 35-48, 2006.

MADALOSSO, A.R.M. Iatrogenia do cuidado de enfermagem: dialogando com o perigo no cotidiano profissional. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, v.8, n.3, p.11-17,jul.2000.

MADEIRA, M.Z. de A.; LIMA, M. da G. S. B. A prática pedagógica das professoras de enfermagem e os saberes. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 60, n. 4, p. 400-404, Aug. 2007

MAIA, L.F.S. O enfermeiro educador: conhecimento técnico na formação profissional docente. **Revista Recien**. São Paulo, v. 2, n.5, p.19-25, 2012.

MANCIBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V.L.J. **Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente**. *Educar*, 28, p.37-5, 2006.

MARGIS, R. et al. Relação entre estressores, estresse e ansiedade. **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 2, n.5, p. 65-74, 2003.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983

MASETTO, M. T. **Didática: a aula como centro**. São Paulo : FTD. 1994.

MASETTO, M. Docência Universitária: repensando a aula. In: TEODORO, António; VASCONCELOS, Maria Lucia (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2 ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005, pp.79-108.

MC ALLISTER, M. et al. Steps towards empowerment: an examination of colleges, health services and universities. **Contemp Nurse**, v.38, n. 1-2, p.6-17, 2011.

MCCOWAN, T. Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil. **Higher Education**, v.53, n.5, p.579-598, 2007.

MEDEIROS, J.B. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas**. 12. ed°. São Paulo: Atlas, 2014.

MEDINA, G.B.K;CIRELLI, K.G. Nivelamento no Ensino Superior: uma proposta diagnóstica. **Educere-PUCPR**, 2015.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro. v. 11, n.33, set./dez.2006.

MENDES GONÇALVES, R. B. **Práticas de Saúde:** processos de trabalho e necessidades. São Paulo: Centro de Formação dos Trabalhadores em Saúde da Secretaria Municipal da Saúde, 1992.

MENEGAZ, J.D.C.et al. Pedagogical practices of good nursing, Medicine and dentistry professors from the students' perception. **Texto Contexto Enferm**, v.24, n.3,p.629-639, 2015.

MERIGHI, M.A.B. et al. Ensinar e aprender no campo clínico: perspectiva de docentes, enfermeiras e estudantes de enfermagem. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 67, n. 4, p. 505-511, Aug. 2014 .

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. 108 p.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 407 p., 2010.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

MIRANDA, L, C, S; PEREIRA, C.A.; PASSOS, J.P. O Estresse nos docentes de Enfermagem de uma Universidade Pública. **Rev.de Pesq.cuidado é fundamental Online**, v.1, n. 2, p. 335-344, set./dez. 2009.

MOLINA, O.M. **Estresse no cotidiano.** São Paulo: Pancast, 1996.

MOLINER. P. Les méthodes de repérage et d'indentification du noyau des représentations sociales. In: C.GUIMELLI (Ed.) **Structures et transformations des représentations sociales.** Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 199-232, 1994.

MONAT, A. LAZARUS, R.S. **Stress and Coping:** an anthology. New York: Columbia University Press; 1991.

MONTAÑO C, DURIGUETTO ML. **Estado, Classe e Movimento Social.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOSCOVICI, S. **A representação Social e a Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **Representações Sociais.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, S. On social representations. In: J.P. FORGAS (Org.), **Social cognition:** Perspectives on every day understanding. New York: Academic Press, 1981. P. 181-209.

MOSCOVICI, S. **Psicologia Social.** Barcelona: Paidós Ibérica, 1984.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOTA, D. B. et al. Representações sociais da autonomia do enfermeiro para acadêmicos de enfermagem. **Rev Cuid**, Bucaramanga, v. 9, n. 2, p. 2215-2232, Aug. 2018

MOULIN, M.G.B. Trabalho, saúde mental e gênero - o caso das bancárias. **J Bras Psiq**, v.47, n.4, p.169-177, 1998.

NATT, E.D.M.; CARRIERI, A. de P. A teoria das representações sociais e a análise de conteúdo: instrumentos que se complementam na pesquisa em administração. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 29, n. 2, 2014.

NEIVA, K. M. C. **Escala para maturidade da escolha profissional** (Manual). São Paulo: Vetor, 1999.

NEVES, D.R. et al. Sentido e significado do trabalho: uma análise dos artigos publicados em periódicos associados à Scientific Periodicals Electronic Library. **Cad. EBAPE. BR**, v.16, n.2, Rio de Janeiro, 2018.

NETO, F. J. E.; CAMPOS, G. R. O Impacto do Neoliberalismo na Educação Brasileira. In: **Congresso Nacional de Educação**, 8, 2017, Curitiba.

NIXON, P. **Stress**: The human function curve. EUA: American Institute of Stress, 1979. Disponível em:<www.stress.org> Acesso em nov, 2019.

NÓBREGA, S. M. da. Sobre a Teoria das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. P. (org.). **Representações sociais**: teoria e prática. João Pessoa, Editora da UFPB, 2001.

NODARI, N.L. et al. Estresse, conceitos, manifestações e avaliação em saúde: revisão de literatura. **Revista Saúde e Desenvolvimento Humano**, v 2, n.1, p. 61-74, 2014.

NORO, L. R. A.; ALBUQUERQUE, D. F. de; FERREIRA, M. E. M. O desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem: visão do aluno e do professor. **ABENO**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 109-114, 2006.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v.25, n.1, p. 11-20, 1999.

OLIVEIRA, C.A.V. **O que os estudantes universitários pensam sobre seus professores?** Um estudo sobre professores dos cursos de licenciatura Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás, São Paulo-SP, 2013. 161p. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em educação –Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, D. A. Restructuring the teaching profession: precarization and flexibilization. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, 2004.

PAPASTAVROU, E. et al. Student nurses experience of learning in the clinical environment. **Nurse Educ Pract**, v.10, n.3, p.176-82, 2010.

PAULA, M. et al. Características do processo de trabalho do enfermeiro da estratégia de saúde da família. **Rev Min Enferm**, v.18, n.2, 2014, p. 454-462, 2014.

PEÇANHA, D. L. N. Câncer: recursos de enfrentamento na trajetória da doença. IN M. J. KOVACS; M. H. FRANCO; V. A. CARVALHO. **Temas em psico-oncologia**, 2008, p. 209

PEDUZZI M. **Equipe multiprofissional de saúde**: a interface entre trabalho e interação [dissertação]. Campinas (SP): Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP; 1998.

PEREIRA, F.J.C. Análise de dados qualitativos aplicados à representações sociais. In: Moreira ASP, et al. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Universitária, p.25-60, 2005.

PERES, C. et al. Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem. **Medicina** (Ribeirão Preto. Online), v.47, n.3, p.249-255, 2014.

PERUZZO, S. A.; ALBUQUERQUE, G. L. de; DYNIEWICZ, A. M.. O Projeto Político Profissional da Enfermagem Brasileira e as presidentes da Aben-Paraná entre 1980 e 2001. **Rev. bras. enferm.**, Brasília , v. 59, n. spe, p. 389-396, 2006 .

PIMENTA, G.F. et al. Influência da precarização no processo de trabalho e na saúde do trabalhador de Enfermagem. **Rev Enferm UFSM**, v.8, n.4, p.758-764, 2018.

PINHEL, I.; KURCGANT, P. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 711-716, Dec. 2007.

PIRES, D. A enfermagem enquanto disciplina profissão e trabalho. **Rev Bras Enferm**, Brasília, v. 62, n.5, p.739-44, 2009.

PIZZATO, G.. Estratégias de coping. In: CHAMON, E. M. Q. O. (Org.). **Gestão de organizações públicas e privadas: uma abordagem interdisciplinar**. Rio de Janeiro, Brasport, 2007, p.141-52.

PONTES, L. **A empatia no processo de ensinar e aprender** :-um estudo com professores do curso de graduação em enfermagem de uma Universidade Pública. 2013 169p.. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2013.

QUEIROZ, T D. Dicionário prático de pedagogia. São Paulo: Riddel, 2003.

RATINAUD, P. **IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires [Computer software]. 2009. Disponível em: <http://www.iramuteq.org>

REIS, E. J. F. B. et al. O. Docência e exaustão emocional. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p.229- 253, 2006.

RESENDE, M.R.S. **Formação e autonomia do professor universitário**: um estudo da universidade federal de Goiás. 2005. Tese de Doutorado, Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP

RIBEIRO, J.F. et al. Prática pedagógica do enfermeiro na docência. **Rev enferm UFPE on line.**, Recife, v. 12, n.2, p.291-302, fev., 2018.

RICHARDSON, R. J.; PERES, J. A. S. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. rev. **E ampli.** São Paulo: Atlas, 1999. Rio de Janeiro, v. 12, p. 179-85, 2004.

RHIRY-CHERQUES, R.H. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **Af-Rev PMKT**, v.4, n8, p.20-7, 2009.

ROCHA, E.M. **Comportamento comunicativo do docente de enfermagem e sua influência na aprendizagem do educando** [dissertação]. São Paulo: Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo; 1999

RODRIGUES, J.; ZAGONEL, I. P. S.; MANTOVANI, M. de F. Alternativas para a prática docente no ensino superior de enfermagem. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 313-317, jun. 2007.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 60, n. 4, p. 456-459, Aug. 2007.

RODRIGUES, M.S.P. **Enfermagem**: Representação Social das/os Enfermeiras/os. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 1999.

SÁ, C. P. de. O Campo de estudo das representações sociais. In: SÁ, C.P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

SACHUK, M. I.; ARAÚJO, R. R. Os sentidos do trabalho e suas implicações na formação dos indivíduos inseridos nas organizações contemporâneas. **Revista de Gestão USP**, v. 14, n. 1, p. 53-66, 2007

SANNA, M. C. Os processos de trabalho em Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília. p.221-224, mar-abr., 2007.

SANTANA, T.S. **Estresse no processo de trabalho de supervisão do Enfermeiro na Unidade de Emergência Hospitalar**, Feira de Santana-BA, 2015. 156 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Enfermagem). Universidade Estadual de Feira de Santana-BA, 2015.

SANTOS, M.F.S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M.F.S. ALMEIDA, L.M. (Org.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: EdUFPE, 2005. p. 13-38.

SANTOS, M.F.S. Prefácio. In: MISSIAS-MOREIRA, R. et al. **Representações sociais. Educação e saúde**: um enfoque multidisciplinar. Curitiba: CRV, 2017.

SANTOS, T.S. **Determinantes psicossociais da capacidade adaptativa**: um modelo teórico para o estresse. 318 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Universidade Federal da Bahia, 2010.

SANTOS, V.E.P. et al. Docência universitária e o estresse: estressores nos cursos de enfermagem e Medicina. **Rev Enferm UFSM**, Natal, v. 6, n.1, p. 61-70, jan./ mar. 2016.

SELYE, H. **Stress a tensão da vida**. 2 ed. São Paulo: Ibrasa, 1965.

SERVO, M. L. S. **Supervisão Social**: um dispositivo para a produção do cuidado em saúde. 145f. Tese Promoção na Carreira para Pleno. Departamento de Saúde, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA.; 2011.

SERVO, M.L. S; GÓIS, R.M.O. Representações Sociais (re) veladas por enfermeiras da rede de atenção à saúde sobre a supervisão em enfermagem. In: MISSIAS-MOREIRA, R. et al. **Representações sociais. Educação e saúde**: em enfoque multidisciplinar. Curitiba: CRV, 2017.

SERVO, M.L.S. **Estresse no processo de trabalho de supervisão em enfermagem em instituições de saúde de Feira de Santana**. (projeto de pesquisa). Universidade Estadual de Feira de Santana, 2004. Feira de Santana, 2004.

SERVO, M.L.S. **Um olhar sobre a produção científica e tecnológica empreendida**: da (re)visão das políticas, programas e práticas de saúde á supervisão social. Feira de Santana, 2006. 157p. Tese (Titular). Departamento de Saúde. Universidade Estadual de Feira de Santana.

SILVA, J.L.L. O processo saúde-doença e sua importância para promoção da saúde. **Informe em Promoção da Saúde**, v.2, n.1, p. 03-05, 2006.

SILVA, R.C. da; FERREIRA, M. de A. Construindo o roteiro de entrevista na pesquisa em representações sociais: como, por que, para que. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 607-612, Sept. 2012.

SILVA, K.L. *et al.* Expansão dos cursos de Graduação em Enfermagem e mercado de trabalho: reproduzindo desigualdades?. **Rev. Bras. Enferm.** v. 65, n. 3, p. 406-413, 2012

SILVA, R.M. GOULART. C.T; GUIDO, L.A. Evolução histórica do conceito de estresse. **Rev.Cient.Sena Aires**, v.7, n.2, p.148-156, 2018.

SOUZA, M.G. de. **O uso da Internet como ferramenta pedagógica para professores de ensino fundamental**. Monografia (graduação) - Universidade Aberta do Brasil, Universidade Estadual do Ceará, Tauá, 2013.

STUMM et al. Mecanismos de coping utilizados por mulheres mastectomizadas para lidar com o estresse. **Scientia Medica**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 108-114, jul./set. 2009.

- TANI, G. Avaliação das condições do ensino de graduação em educação física: garantia de uma formação de qualidade. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.6, n.2, p.55-70, 2007.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, (RJ): Vozes; 2002.
- TARDIF, M; LESSARD, C. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.
- TEIXEIRA, F.C.; KUBO, O. M. Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília. v.14, n.1, pp.75-92, jan./abr.2008.
- TEIXEIRA, F.; CASTRO, C.; BATALHA, M.. O comprometimento com o processo educativo: um estudo com professores e alunos da Universidade Tiradentes (SE). **Cadernos de Graduação - Ciências Biológicas e da Saúde**, Aracaju, v. 13, n.13, p. 99-112, 2011.
- TOLFO, S. R.; PICCININI, V. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 38-46, 2007.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). [Site Institucional]. 2018. Disponível em: <http://www.uefs.br/>. Acesso em: 28 de outubro de 2018.
- UEFS. Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Enfermagem, 2017.
- UEFS. Departamento de saúde. Corpo docente.2020
- VASCONCELOS, Esdras Guerreiro. O modelo psiconeuroendocrinológico de stress. In: SEGER, L. **Psicologia e Odontologia**. 2 ed., São Paulo: Santos. 1992. cap. 2, p. 25 – 47.
- VIEIRA, M.A. et al. Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da enfermagem: o papel das competências na formação do enfermeiro. **Revista Norte Mineira de Enfermagem**, v.5, n.1, p. 105-121, 2016.
- VECCHIA, S.A. D; CARVALHO, A.L. Trabalho docente em sala de aula: interferências externas. **Revista do Centro de Educação**, v.42, n.2, 2017.
- VELHO, C.O et al. Os docentes e os possíveis espaços de troca de saberes em ambiente escolar. **Educere- Uniplac**, 2017.
- VELLOSO, J. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p.621-644, 2009.
- WAGNER, W. Sócio - gênese e características das Representações Sociais. In: MOREIRA, A.S.P. e OLIVEIRA, D.C. (Orgs.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Editora UNEB. Goiânia: Editora AB, 1998.
- WITTER GP. Produção científica e estresse do professor. In: Lipp MEN [org]. **O stress do professor**. Campinas: Papirus; 2002. p.127-134.

WU, Y; LIU, H; HE, H. Stressors of dual-qualification nursing teachers in the ChengDu-ChongQing economic of China- a qualitative study. **Nurse Educ Today**, v.33, n.12, p. 1496-500, 2013.

ZANI, A. V.; NOGUEIRA, M. S. Incidentes críticos do processo ensino-aprendizagem do curso de graduação em enfermagem, segundo a percepção de alunos e docentes. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 5, p. 742-748, Oct. 2006.

APÊNDICES



Universidade Estadual de Feira de Santana
 Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva – Mestrado Acadêmico
 Pesquisadora responsável: Raphaella Bispo Varjão Borges
 Pesquisadora colaboradora: Prof.^a Dr.^a. Maria Lúcia Silva Servo

APÊNDICE A- ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Entrevista (n ^o)	Código do Entrevistado	Início (hora)	Término (hora)	Data
				___/___/2019

PARTE 1- CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

1.1 Sexo: M() F()

1.2 Idade: _____

1.3 Estado civil: () Casado () Solteiro () Separado () Divorciado () Viúvo

1.4 Filhos? () Sim () Não Quantos? _____

1.5 Cidade de residência: _____

1.6 Tempo de formação: _____

1.7 Pós-Graduação: () Não () Sim Qual: () Especialização () Residência () Mestrado
 () Doutorado

1.8 Tempo de trabalho na Instituição: _____

1.9 Tempo de atuação na docência: _____

1.10 Outro vínculo empregatício: () Não () Sim Onde: _____

PARTE 2- DADOS REFERENTES AO ESTRESSE NO PROCESSO ENSINAR-APRENDER

2.1 Compreensão sobre estresse

2.2 Significado do processo ensinar-aprender

2.3 Entendimento do estresse no processo ensinar-aprender

2.4 Descrição de uma situação estressante vivenciada por você no cotidiano do trabalho docente (sala de aula e campos de prática) na perspectiva do processo ensinar-aprender.

2.5 Estratégias utilizadas por você para o manejo do estresse no processo ensinar-aprender.

APÊNDICE B - FOLHETO INFORMATIVO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE COLETIVA
DEPARTAMENTO DE SAÚDE
MESTRADO ACADÊMICO EM SAÚDE COLETIVA

PROJETO DE PESQUISA

Título: Representações Sociais dos docentes de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender	
Objetivo Geral	Compreender as representações sociais dos docentes de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender
Objetivos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os estressores do processo ensinar-aprender revelados pelos docentes de enfermagem • Descrever os limites/possibilidades para o manejo do estresse no processo ensinar-aprender no olhar dos docentes de enfermagem
Tipo de Estudo	Qualitativo, exploratório e descritivo, fundamentado na Teoria das Representações Sociais.
Participantes do estudo	Docentes do Curso de Enfermagem da UEFS
Critérios de Inclusão	Docentes concursados em pleno exercício profissional, que possuam, no mínimo, um ano de experiência como docente de enfermagem e que lecionem em componente teórico-prático obrigatório da área Saúde do Adulto.
Critérios de Exclusão	Docentes de enfermagem concursados que estejam afastados da Instituição de Ensino Superior (IES) por motivo de férias, licença médica, prêmio e/ou maternidade, realização de pós-graduação durante o período da coleta de dados, docentes substitutos e que lecionem em outros componentes curriculares.
Técnica e instrumento de coleta de dados	Entrevista semiestruturada
Métodos de Análise dos dados	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de Conteúdo de Bardin • Análise de Similitude (Software Iraguteq)
Pesquisadoras	<ul style="list-style-type: none"> • Raphaella Bispo Varjão Borges (Pesquisadora Responsável) • Maria Lúcia Silva Servo (Pesquisadora/Orientadora)



APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Na Universidade Estadual de Feira de Santana será realizada uma pesquisa intitulada **Representações sociais dos docentes de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender**. Nós, Maria Lúcia Silva Servo (pesquisadora/ orientadora) e Raphaella Bispo Varjão Borges (pesquisadora responsável, mestranda do Mestrado Acadêmico em Saúde Coletiva) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), estamos convidando você a participar desta pesquisa que tem como objetivo compreender as representações sociais dos docentes de Enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender. Os resultados desse estudo poderão trazer como benefícios a ampliação do conhecimento e a reflexão crítica acerca do estresse no processo ensinar-aprender, além de propiciar medidas de enfrentamento do estresse, possibilitando a melhoria do processo ensinar-aprender. Se você concordar e após sua autorização, suas respostas serão gravadas no momento da entrevista, que será feita em um local que assegure sua privacidade e confidencialidade, sem qualquer entrada de outras pessoas para assegurar o sigilo da conversa, os pesquisadores asseguram o seu anonimato, isto é, ninguém saberá que foi você quem respondeu às perguntas, buscando respeitar a sua integridade moral, intelectual, social e cultural. Durante a entrevista você poderá manifestar incômodo ou constrangimento, relacionados aos aspectos abordados, porém os pesquisadores asseguram que você terá toda liberdade para não responder às questões que causam desconforto ou até mesmo desistir de participar da pesquisa em qualquer fase desta, sem qualquer ônus para sua pessoa e você poderá ter acesso, para retirar e/ou acrescentar informações a qualquer tempo. O material coletado será organizado pelas pesquisadoras e será arquivado por um período de cinco anos no Núcleo de Pesquisa Integrada em Saúde Coletiva (NUPISC) e posteriormente será destruído. Os possíveis riscos estão relacionados à preocupação (medo, vergonha) sobre os resultados, mobilização de emoções relacionadas ao estresse que possa estar vivenciando e desconforto devido ao constrangimento ou ansiedade em algumas perguntas, uma vez que estão relacionadas ao estresse no cotidiano laboral. Considerando os riscos desta pesquisa e no intuito de minimizá-los contar-se-á com apoio de uma profissional de psicologia para dar suporte, caso seja necessário. O local e hora da entrevista serão previamente agendados conforme a sua disponibilidade, sendo que o local será privativo e a duração média será em torno de 20 minutos. Garantimos que você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes desta pesquisa, previstos ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Diante de eventuais danos decorrentes desta pesquisa, você terá direito à indenização. Se vier a ter gasto causado pela pesquisa, você será ressarcido pelo mesmo, caso seja comprovado. No momento que você tiver necessidade de esclarecimento de dúvidas ou desistência da pesquisa, a pesquisadora responsável e pode ser encontrada no NUPISC localizado no Prédio do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, no VI Módulo da Universidade Estadual de Feira de Santana, Av. Transnordestina, s/nº, bairro Novo Horizonte, Feira de Santana, CEP: 44036-900 tel.: (75) 3161-8096. Solicitamos permissão para que as informações coletadas sejam utilizadas para elaboração de resumos, artigos científicos e apresentação em eventos, relatórios de pesquisa, revistas científicas, bem como para a divulgação dos resultados obtidos, somente para fins científicos. Asseguramos para você o retorno do resultado do através da cópia da dissertação final à Instituição de Ensino Superior e através de apresentação para a qual você será convidado. Se você concordar, por sua livre vontade, em participar da pesquisa, assine este termo de consentimento, ficando com uma via do mesmo. Em caso de dúvidas adicionais relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) estará à disposição, no horário das 13:30h às 17:30h, no módulo 01, na sala MA17, localizado na UEFS, Av. Transnordestina, s/nº, bairro Novo Horizonte, Feira de Santana, CEP: 44036-900, ou pelo telefone (75) 3161-8124, ou ainda pelo endereço eletrônico: cep@uefs.br.

Feira de Santana, Bahia, _____ de _____ de 2019.

Nome do (a) Entrevistado (a)

Raphaella Bispo Varjão Borges
Pesquisadora Responsável (Tel. 075 3161-8162)

Assinatura do (a) Entrevistado (a)

Maria Lúcia Silva Servo
Pesquisadora/ Orientadora (Tel. 075 3161-8162)

ANEXOS

ANEXO A- MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ENFERMAGEM DA UEFS

 UEFS		UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA DEPARTAMENTO DE SAÚDE COLEGIADO DO CURSO DE ENFERMAGEM				CURSO DE ENFERMAGEM INÍCIO DO CURRÍCULO: 2013.2		ANO 2017		PRAZO PARA CONCLUSÃO: MÍNIMO: 10 SEMESTRES MÁXIMO: 15 SEMESTRES		MÍNIMO: 5 ANOS MÁXIMO: 7 ANOS E MEIO										
CONVENÇÕES		1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE	9º SEMESTRE	10º SEMESTRE											
1	3	BIQ 117	CCOB	SAU 273	CCOB	SAU 225	CCOB															
2	4	BIOLOGIA GERAL	75	IMUNOLOGIA E BIOTECNICA APLICADA A ENFERMAGEM	120	ENFERMAGEM NA SAUDE DA MULHER CRONICA E AGUDIZANTE I	180															
1—CÓDIGO DO COMPONENTE CURRICULAR 2—NOME DO COMPONENTE CURRICULAR 3—NATUREZA 4—CARGA HORÁRIA		BIQ 424	CCOB	SAU 229	CCOB	SAU 227	CCOB	SAU 244	CCOB	SAU 236	CCOB	SAU 274	CCOB	SAU 240	CCOB							
PRÉ—REQUISITO →		ANATOMIA HUMANA	60	DEONTICA APLICADA A SAUDE	45	BASE TEORICA E METODOLOGIA PARA O CUIDADO EM ENFERMAGEM	255	EPIDEMIOLOGIA	60	ENFERMAGEM NA SAUDE DA MULHER CRONICA E AGUDIZANTE I	180	ENFERMAGEM NA SAUDE DO ADULTO II	150	ENFERMAGEM EM SERVIÇOS DE SAUDE	120							
INTEGRALIZAÇÃO		BIQ 425	CCOB	CHF 569	CCOB	SAU 220	CCOB	SAU 265	CCOB	SAU 237	CCOB	SAU 272	CCOB	SAU 222	CCOB	SAU 262	CCOB	SAU 263 *	CCOB	SAU 264 *	CCOB	
		HISTOLOGIA HUMANA	60	PSICOLOGIA APLICADA A SAUDE I	45	ÉTICA E ENFERMAGEM	30	ESTATÍSTICA EM SAÚDE I	45	ENFERMAGEM NA SAUDE DO ADULTO II	150	ENFERMAGEM EM SAÚDE COLETIVA I	135	METODOLOGIA DA PESQUISA EM SAÚDE II	45	DEONTICA APLICADA A SAUDE EM SERVIÇOS DE SAUDE	105	ESTÁGIO SUPERVISADO I	450	ESTÁGIO SUPERVISADO II	450	
		CHF 552	CCOB	SAU 221	CCOB	SAU 301	CCOB	CHF 206	CCOB	BIQ 427	CCOB	SAU 238	CCOB			SAU 223	CCOB					
		TÓPICOS AVANÇADOS DE FILOSOFIA	45	METODOLOGIA DA PESQUISA EM SAÚDE I	45	NUTRIÇÃO E DIETÉTICA	30	SOCIOLOGIA DA SAÚDE	45	BIOFÍSICA I	45	ENFERMAGEM NA SAUDE DO ADULTO II	180			PESQUISA EM SAÚDE	45					
DESCRIÇÃO CARGA HORÁRIA (ANO)		SAU 219	CCOB	BIQ 401	CCOB	BIQ 408	CCOB	CHF 309	CCOB	SAU 367	CCOB	SAU 275	CCOB									
COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATORIO—CCOB		HISTÓRIA DA ENFERMAGEM	30	MICROBIOLOGIA E IMUNOLOGIA	60	PATOLOGIA GERAL	45	ANTROPOLOGIA DA SAÚDE	45	FARMACOLOGIA CLÍNICA	45	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE EXAMES LABORATORIAIS	60									
ESTÁGIO SUPERVISADO—ES		SAU 261	CCOB	BIQ 403	CCOB	SAU 366	CCOB	BIQ 405	CCOB													
COMPONENTE CURRICULAR OPATIVO—CCOP		INFORMÁTICA EM SAÚDE	60	BIOQUÍMICA BÁSICA	60	FARMACOLOGIA BÁSICA	45	PARASITOLOGIA HUMANA	45													
ATIVIDADE COMPLEMENTAR		SAU 271	CCOB	BIQ 407	CCOB																	
TOTAL		SAÚDE COLETIVA	90	FISIOLOGIA HUMANA	60																	
CARGA HORÁRIA SEMESTRE		420	435	405	420	420	375	195	225	495	450											
LEGENDA		 Departamento de Saúde—SAU		 Departamento de Ciências Biológicas—BIO		 Departamento de Ciências Humanas e Filosóficas—CHF		* Todos os CCOB são pré-requisitos para SAU 263 e SAU 264 exceto SAU 223														

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE SAÚDE (DSAU)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
 Autorizada Pelo Decreto Federal N.º 77.496 De 27-4-1976
 Reconhecida pela Portaria Ministerial n.º. 874/86 de 19.12.86
 Recredenciada pelo Decreto Estadual n.º. 9.271 de 14/12/2004
 Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016
 CNPJ: 14.045.548/0001-73
DEPARTAMENTO DE SAÚDE

AUTORIZAÇÃO

Eu, Professora Silvia da Silva Santos Passos Diretora do Departamento de Saúde, autorizo: Raphaella Bispo Varjão Borges, estudante do Curso de Mestrado Acadêmico em Saúde Coletiva desta Instituição sob a Orientação da Profa Dra Maria Lucia Silva Servo, aplicar as entrevistas da referente pesquisa: **“Representações Sociais dos Docentes de Enfermagem sobre o Estresse no Processo Ensinar-Aprender”** direcionada aos Docentes desta instituição do Curso de Enfermagem de acordo ao cronograma da pesquisa. O objetivo geral dessa pesquisa consiste em compreender as representações sociais dos docentes de Enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender, como objetivos específicos, conhecer os estressores do processo ensinar-aprender revelados por docentes de Enfermagem e descrever os limites/possibilidades para o manejo do estresse no processo ensinar-aprender no olhar do público-alvo.

Feira de Santana, 30 de Abril de 2019.

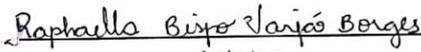
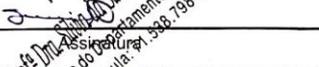
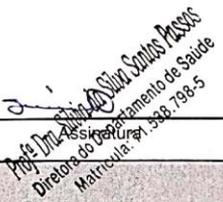

Prof.ª Dra Silvia da Silva Santos Passos
 Diretora do Departamento de Saúde

Prof.ª Dra Silvia da Silva Santos Passos
 Diretora do Departamento de Saúde
 Matrícula: 71.558.778-5

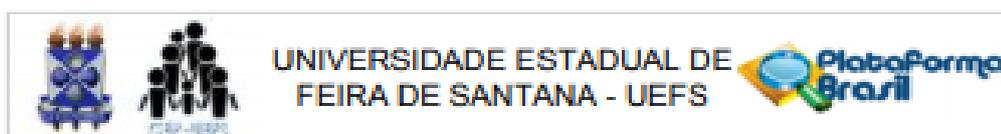
ANEXO C- FOLHA DE ROSTO



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES DE ENFERMAGEM SOBRE O ESTRESSE NO PROCESSO ENSINAR-APRENDER			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 12			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 4. Ciências da Saúde			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: RAPHAELLA BISPO VARJAO BORGES			
6. CPF: 039.572.575-57		7. Endereço (Rua, n.º): BIRIGIATIVA CIDADE NOVA FEIRA DE SANTANA BAHIA 44053090	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (75) 3224-0082	10. Outro Telefone:
		11. Email: raphaela_varjao@hotmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do paramProjeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao paramProjeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 09 / 05 / 2019		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Estadual de Feira de Santana		13. CNPJ: 14.045.546/0001-73	14. Unidade/Órgão:
15. Telefone: (75) 3224-8124		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: SILVIA DA SILVA SANTOS PASSOS CPF: 204.332.715-15			
Cargo/Função: DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE SAÚDE			
Data: 09 / 05 / 2019		 	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO D- PARECER CONSUBSTANCIADO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS DOCENTES DE ENFERMAGEM SOBRE O ESTRESSE NO PROCESSO ENSINAR-APRENDER

Pesquisador: RAPHAELLA BISPO VARJAO BORGES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 14329619.2.0000.0053

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Feira de Santana

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.446.026

Apresentação do Projeto:

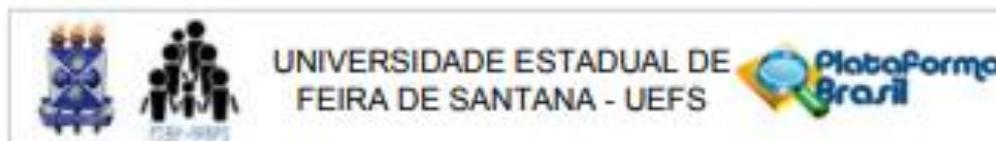
"As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa"

"A Teoria das Representações Sociais (TRS) é entendida como uma forma de conhecimento elaborada e compartilhada socialmente no intuito de construir uma realidade comum a um grupo social. São produtos sociais, mas também individuais por emanarem de indivíduos que trazem as representações de sua realidade dando-lhes sentido. Dessa dinâmica, surgem conceitos, afirmações e explicações sobre distintos objetos psicossociais, a partir das comunicações interindividuais no contexto cotidiano. Nessa perspectiva, emerge o estresse como objeto psicossocial, sendo concebido como uma reação de adaptação do organismo frente a um estímulo/estressor do meio interno ou externo, em que a sucessão desses eventos pode exceder os mecanismos adaptativos, promovendo o enfraquecimento e o adoecimento do organismo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva fundamentada na TRS, a ser realizada com docentes do curso de graduação em enfermagem que atuam em uma Universidade pública do interior da Bahia, em 2019. As informações serão coletadas através da técnica de entrevista semiestruturada utilizando-se um roteiro e os métodos de análise de dados serão a análise de similitude através do software IRAMUTEQ e análise de conteúdo de Bardin.

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3161-8124 **E-mail:** cep@uefs.br

Continuação do parecer consubstanciado



Continuação do Parecer: 3.440.006

O sigilo sobre o nome dos participantes será preservado, utilizando-se a abreviatura Ent. (Entrevistado), seguido do número indicativo à ordem da entrevista (Ent.1, Ent.2 e assim por diante). Inicialmente, entraremos em contato com o Departamento de Saúde (DSAU) da UEFS, local em que estão lotados os docentes de enfermagem, solicitando a autorização para a realização da coleta de dados do presente estudo, conforme recomendações da Resolução nº 466/12.

Critério de Inclusão: Docentes concursados em pleno exercício profissional, que possuam, no mínimo, um ano de experiência como docente de enfermagem e que lecionem em componente teórico-prático obrigatório da área Saúde do Adulto, a saber: 1. Semiologia e Semiotécnica aplicada à Enfermagem: 2º semestre, carga horária de 120 horas. 2. Bases Teóricas e Metodológicas para o Cuidar em Enfermagem: 3º semestre, carga horária de 225 horas. 3. Enfermagem na Saúde do Adulto e Idoso I: 5º semestre, carga horária de 150 horas. 4. Enfermagem na Saúde do Adulto e Idoso II: 6º semestre, carga horária de 180 horas. 5. Enfermagem na Saúde do Adulto e Idoso III: 7º semestre, carga horária de 150 horas. Esses componentes congregam 26 docentes no total. A escolha pela referida área é justificada pela maior identificação e aproximação durante a minha formação, principalmente no que tange à maior percepção do estresse que envolve o docente, além disso, é dada a possibilidade de apreender as RS do estresse no processo ensinar-aprender tanto no ambiente de formação hospitalar como na atenção básica. **Critério de Exclusão:** Os critérios de exclusão estabelecidos são docentes de enfermagem concursados que estejam afastados da Instituição de Ensino Superior (IES) por motivo de férias, licença médica, prêmio e/ou maternidade." (informações básicas p.2 e 3)

Objetivo da Pesquisa:

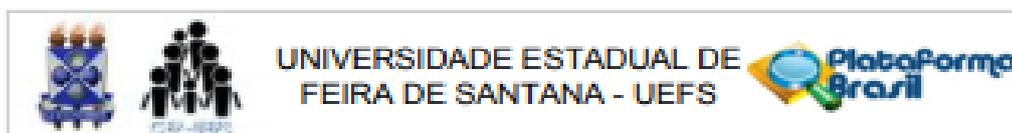
"Objetivo Primário: Compreender as representações sociais dos docentes de enfermagem sobre o estresse no processo ensinar-aprender. Objetivo Secundário: Conhecer os estressores do processo ensinar-aprender revelados por docentes de enfermagem e descrever os limites/possibilidades para o manejo do estresse no processo ensinar-aprender no olhar dos docentes de enfermagem." (informações básicas p.2)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos: 1.Preocupação (medo, vergonha) sobre os resultados. 2.Mobilização de emoções relacionadas ao estresse que possa estar vivenciando. 3.Desconforto devido ao constrangimento ou ansiedade em algumas perguntas, uma vez que estão relacionadas ao estresse no cotidiano

Endereço: Avenida Transcristalina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
 Bairro: Módulo I, MA 17 CEP: 44.031-460
 UF: BA Município: FEIRA DE SANTANA
 Telefone: (75)3161-8124 E-mail: cep@uefs.br

Continuação do parecer consubstanciado



Continuação do Parecer: 3.449.026

laboral.

Benefícios: 1.Ampliação do conhecimento e reflexão crítica acerca do estresse no processo ensinar-aprender 2.Propiciar medidas de enfrentamento do estresse, possibilitando a melhoria do processo ensinar-aprender" (informações básica p.3) "Considerando os riscos desta pesquisa e no intuito de minimizá-los contar-se-á com apoio de uma profissional de psicologia no intuito de dar suporte como pesquisadora colaboradora durante a coleta de dados, observando pelo cumprimento da Resolução 466/12" (projeto completo p. 44)

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável do ponto de vista ético, a pesquisadora se compromete com a manutenção do anonimato dos participantes, bem como garante assistência em caso de danos.

A pesquisadora responde as pendências emitidas no parecer nº 3.419.978, com alterações no projeto completo e TCLE.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Protocolo completo conforme resolução 466/2012 e norma operacional 001/2013.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

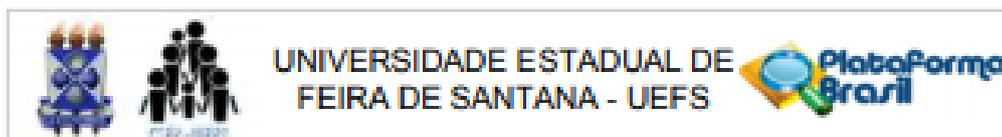
Após o atendimento das pendências, o Projeto está aprovado para execução, pois atende aos princípios bioéticos para pesquisa envolvendo seres humanos, conforme norma operacional 001/2013 e a Resolução nº 466/12 e 510/2016 (CNS).

Considerações Finais a critério do CEP:

Tenho muita satisfação em informar-lhe que seu Projeto de Pesquisa satisfaz às exigências da Res. 466/12 e 510/2016 e da norma operacional 001/2013. Assim, seu projeto foi Aprovado, podendo ser iniciada a coleta de dados com os participantes da pesquisa conforme orienta o Cap. X.3, alínea a - Res. 466/12 e Cap II da Res 510/2016. Relembro que conforme institui a Res. 466/12 e 510/2016, Vossa Senhoria deverá enviar a este CEP relatórios anuais de atividades pertinentes ao referido projeto e um relatório final tão logo a pesquisa seja concluída. Em nome dos membros CEP/UEFS, desejo-lhe pleno sucesso no desenvolvimento dos trabalhos e, em tempo oportuno, um ano, este CEP aguardará o recebimento dos referidos relatórios.

Endereço: Avenida Transcristalina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
Bairro: Módulo I, MA 17 **CEP:** 44.031-460
UF: BA **Município:** FEIRA DE SANTANA
Telefone: (75)3191-8124 **E-mail:** cep@uefs.br

Continuação do parecer consubstanciado



Continuação do Parecer: 3.446.026

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1348470.pdf	01/07/2019 22:37:30		Aceito
Outros	oficiocep.pdf	01/07/2019 22:35:47	RAPHAELLA BISPO VARJAO BORGES	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3419978.pdf	01/07/2019 22:35:24	RAPHAELLA BISPO VARJAO BORGES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.1.docx	01/07/2019 22:27:45	RAPHAELLA BISPO VARJAO BORGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tle1.docx	01/07/2019 22:27:13	RAPHAELLA BISPO VARJAO BORGES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto1.docx	01/07/2019 22:10:08	RAPHAELLA BISPO VARJAO BORGES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaorientadora.pdf	01/07/2019 17:00:37	RAPHAELLA BISPO VARJAO BORGES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto2.pdf	09/05/2019 20:44:03	RAPHAELLA BISPO VARJAO BORGES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaopsicologia.pdf	03/05/2019 08:19:19	RAPHAELLA BISPO VARJAO BORGES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	dsau.pdf	03/05/2019 08:13:30	RAPHAELLA BISPO VARJAO BORGES	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	03/05/2019 08:04:21	RAPHAELLA BISPO VARJAO BORGES	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	03/05/2019 08:01:51	RAPHAELLA BISPO VARJAO BORGES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tle.docx	03/05/2019 07:58:33	RAPHAELLA BISPO VARJAO BORGES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	03/05/2019 07:54:34	RAPHAELLA BISPO VARJAO BORGES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Transnordestina, s/n - Novo Horizonte, UEFS
 Bairro: Módulo I, NA 17 CEP: 44.031-460
 UF: BA Município: FEIRA DE SANTANA
 Telefone: (75) 3161-8124 E-mail: cep@uefs.br