

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

ROGÉRIO SILVA LIMA

**A construção da identidade profissional dos alunos de enfermagem: um estudo à luz da  
abordagem histórico-cultural**

Ribeirão Preto

2019

ROGÉRIO SILVA LIMA

**A construção da identidade profissional dos alunos de enfermagem: um estudo à luz da  
abordagem histórico-cultural**

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de  
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para  
obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa  
de Pós-graduação em Enfermagem Psiquiátrica.

Linha de pesquisa: Educação em saúde e formação  
de recursos humanos

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Fagundes  
Carvalho Gonçalves

Ribeirão Preto

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Lima, Rogério Silva

A construção da identidade profissional dos alunos de enfermagem: um estudo à luz da abordagem histórico-cultural. Ribeirão Preto, 2019.

131 p. : il. ; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP.  
Área de concentração: Enfermagem Psiquiátrica.

Orientador: Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves

1. Enfermagem. 2. Pesquisa em Educação em Enfermagem. 3. Estudantes de Enfermagem. 4. Psicologia Histórico-Cultural. 5. Pesquisa Qualitativa.

Nome: LIMA, Rogério Silva

Título: A construção da identidade profissional dos alunos de enfermagem: um estudo à luz da abordagem histórico-cultural.

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa de Pós-graduação em Enfermagem Psiquiátrica.

Aprovado em:

Comissão Julgadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_

À minha esposa Viviane, que está sempre ao meu lado. Caminhamos juntos, sempre.  
À minha filha Maria Clara, que na sua pequenez e com seu sorriso sincero, ensina-me, a cada dia, o que realmente importa na trajetória da vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de toda inspiração e toda a graça.

Agradeço a Nossa Senhora pelo amor maternal com que me cuida, ensina e conduz todos os dias da minha vida.

Aos meus pais, Getúlio e Maria Bernadete, que com amor incondicional abdicaram de muito, na história de suas vidas, para que eu pudesse ter a possibilidade de me apropriar de elementos que eles próprios nunca tiveram oportunidade de acessar.

À Profa. Dra. Marlene Fagundes Gonçalves Carvalho por ter me acolhido e respeitado meus limites, apoiando-me nas decisões e em todos os momentos difíceis do caminho. Professora, a senhora materializou, para mim, outros significados do que é – e do que pode ser – uma relação de orientação e ensino. Muito obrigado por tudo.

Às professoras Dra. Maria Aparecida Mello e Dra. Fernanda dos Santos Nogueira de Goés pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos amigos, em especial: Roberta Garcia, Marcos Veloso, Silvana Leite, Eliza Dázio, Roberta Serom, Erika Chaves e Ana Carla. Com eles, pude compartilhar as incertezas e encontrei incentivo para superar as dificuldades.

Aos servidores docentes e técnicos administrativos em educação da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Alfnas pelo apoio.

A Karina Moraes Parreira, bibliotecária da Faculdade Wenceslau Braz, pelo efetivo apoio na normalização deste trabalho.

Aos alunos do curso de graduação em enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Alfnas, por proporcionarem os momentos de reflexão que contribuíram no desenvolvimento deste estudo.

## RESUMO

LIMA, Rogério Silva. **A construção da identidade profissional dos alunos de enfermagem**: um estudo à luz da abordagem histórico-cultural. 2019. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-graduação em Enfermagem Psiquiátrica, Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

A formação desponta-se como espaço propício para constituição da identidade profissional, porque nela são oportunizadas as condições para que o sujeito aproprie-se de produções culturais acerca do que consiste ser e agir como enfermeiro numa dada formação social. À vista disso, este estudo possui como objetivo geral analisar a construção da identidade profissional de enfermeiros pelos alunos de graduação no percurso de sua formação. Como objetivos específicos, propõe-se analisar: os elementos do contexto socio-histórico que influenciam na construção da identidade profissional de enfermeiro, pelo aluno em formação; os elementos da formação inicial que participam da construção da identidade profissional; a participação do professor enfermeiro na construção da identidade profissional pelo aluno de graduação em enfermagem. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, analítica, fundamentada nos pressupostos do referencial histórico-cultural, com 23 participantes, acadêmicos vinculados ao oitavo e ao nono períodos de um curso de graduação em enfermagem, modalidade bacharelado. Os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais orientadas por roteiro semiestruturado, gravadas em áudio e transcritas em editor de texto. Para organização e análise dos dados, utilizou-se a Análise Temática. O trabalho interpretativo resultou em quatro temas: “O sujeito em movimento de tornar-se enfermeiro: das experiências prévias ao ingresso no curso”; “O professor enfermeiro na construção da identidade profissional do graduando: dois sentidos do mesmo espelho”, com os subtemas “Professor: espelho do enfermeiro que se quer ser” e “Professor: espelho do enfermeiro que não se quer ser”; “Relação pedagógica: instrumento para construção da identidade profissional do aluno”, com dois subtemas, “Relações que levam ao reconhecimento do professor como modelo” e “Relações que levam ao sofrimento e à crise”; “Condições histórico-culturais: espaço de construção da identidade profissional do aluno” com os subtemas: “Condições do exercício profissional da enfermagem” e “Condições da formação superior em enfermagem”. A construção da identidade profissional dos alunos parece percorrer um caminho que traduz a apropriação para o âmbito intrapsíquico de elementos que se dão, primeiramente, no espaço interpsicológico e depreendem-se particularmente do processo de formação. Contudo, este processo circunscreve-se às condições materiais da existência de cada sujeito historicamente formado. De igual maneira, as interações entre professor enfermeiro e alunos despontaram-se como fundamentais para a construção identitária, pois a depender do modo como se estabelecem as relações e dos significados atribuídos pelos estudantes, o mesmo professor enfermeiro pode se constituir em espelho paradoxal, tomado ora para imitação, ora para modelo a não ser seguido. Exercem também influência as condições histórica e culturalmente situadas, nem sempre favoráveis, que materializam as possibilidades do exercício profissional do enfermeiro – e mesmo a configuração da própria formação superior. Espera-se contribuir para a análise crítica dos saberes e práticas que circunstanciam o processo de ensinar e aprender a constituir-se enfermeiro no particular momento histórico.

**Palavras-chave:** Enfermagem. Pesquisa em Educação em Enfermagem. Estudantes de Enfermagem. Psicologia Histórico-Cultural. Pesquisa Qualitativa.

## ABSTRACT

LIMA, Rogério Silva. **The construction of professional identity of nursing students: a study in light of the historical-cultural approach.** 2019. Thesis (Doctorate in Science) – Graduate Program Psychiatric Nursing, College of Nursing, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

The formation emerges as a space conducive to professional identity constitution, because in it are provided the conditions for subject to appropriate cultural productions of what it is to be and act as a nurse in a specific social formation. In view of this, this study aims to analyze the construction of the professional identity of nurses by undergraduate students in the course of their training. As specific objectives, it is proposed to analyze: the elements of the socio-historical context that influence the construction of the professional identity of the nurse, by the student in formation; the elements of the initial formation that participate in the construction of the professional identity; the participation of the nurse professor in the construction of the professional identity by the undergraduate nursing student. It is a qualitative, analytical research, based on the assumptions of the historical-cultural framework, with 23 participants, students in the eighth and ninth periods of a bachelor's degree course in nursing. Data were collected through individual interviews guided by a semi-structured script, recorded in audio and transcribed in text editor. Thematic Analysis was used to organize and analyze the data. The interpretive work resulted in four themes: "The moving subject of becoming a nurse: of the experiences prior to joining the course"; The nurse teacher in the construction of the professional identity of the undergraduate: two directions of the same mirror", with the subthemes "Professor: mirror of the nurse who wants to be" and "Professor: mirror of the nurse who does not want to be"; "Pedagogical relation: instrument for the construction of the student's professional identity", with two sub-themes, "Relations that lead to the recognition of the professor as a model" and "Relations that lead to suffering and crisis"; "Historical-cultural conditions: space of construction of the student's professional identity" with the subtopics: "Conditions of the professional practice of nursing" and "Conditions of higher education in nursing". The construction of the professional identity of the students seems to follow a path that translates the appropriation to the intrapsychic scope of elements that occur, firstly, in the interpsychological space and come especially from the process of formation. However, this process is limited to the material conditions of the existence of each subject, historically formed. Similarly, the interactions between nurse professor and students have emerged as fundamental for the identity construction, because depending on how they are established and the meanings attributed by students, the same nurse teacher can be a paradoxical mirror, which can be taken for imitation, or may also indicate a model to not be followed. It is also influenced by the historically and culturally situated, not always favorable, conditions that materialize the possibilities of the professional practice of nurses - and even the configuration of the higher education itself. It is hoped to contribute to critical analysis of the knowledge and practices that circumscribe the process of teaching and learning to become a nurse in the particular historical moment.

**Keywords:** Nursing. Nursing Education Research. Nursing Students. Historical-Cultural Psychology. Qualitative Research.

## RESUMEN

LIMA, Rogério Silva. **La construcción de la identidad profesional de estudiantes de enfermería: un estudio a la luz del enfoque histórico-cultural.** 2019. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Postgrado em Enfermeria Psiquiátrica, Escola de Enfermeria, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2019.

La formación se desprende como espacio propicio para constitución de la identidad profesional, porque en ella son ofrecidas las condiciones para que el sujeto se apropie de las producciones culturales de lo que consiste ser y actuar como enfermero en una determinada formación social. Visto esto, este estudio tiene como objetivo general analizar la construcción de la identidad profesional de enfermeros por los alumnos de graduación en el curso de su formación. Como objetivos específicos, se propone analizar: los elementos del contexto socio histórico que influyen en la construcción de la identidad profesional de enfermero, por el alumno en formación; los elementos de la formación inicial que participan en la construcción de la identidad profesional; la participación del profesor enfermero en la construcción de la identidad profesional por el alumno de graduación en enfermería. Se trata de una investigación de abordaje cualitativo, analítico, basada en los presupuestos del referencial histórico-cultural, con 23 participantes, alumnos del octavo y noveno períodos de un curso de graduación en enfermería, modalidad bachillerato. Los datos fueron recolectados por medio de entrevistas individuales orientadas por un itinerario semiestructurado, grabadas en audio y transcritas en editor de texto. Para la organización y análisis de los datos se utilizó el Análisis Temático. El trabajo interpretativo resultó en cuatro temas: "El sujeto en movimiento de convertirse en enfermero: de las experiencias previas al ingreso en el curso"; El profesor enfermero en la construcción de la identidad profesional del graduado: dos sentidos del mismo espejo", con los subtemas "Profesor: espejo del enfermero que se quiere ser" y "Profesor: espejo del enfermero que no se quiere ser"; "Relación pedagógica: instrumento para la construcción de la identidad profesional del alumno", con dos subtemas, "Relaciones que llevan al reconocimiento del profesor como modelo" y "Relaciones que llevan al sufrimiento y a la crisis"; "Condiciones histórico-culturales: espacio de construcción de la identidad profesional del alumno" con los subtemas: "Condiciones del ejercicio profesional de la enfermería" y "Condiciones de la formación superior en enfermería". La construcción de la identidad profesional de los alumnos parece recorrer un camino que traduce la apropiación hacia el ámbito intrapsíquico de elementos que se dan, primeramente, en el espacio interpsicológico y se desprenden particularmente del proceso de formación. Sin embargo, este proceso se circunscribe a las condiciones materiales de la existencia de cada sujeto, históricamente formado. De igual manera, las interacciones entre profesor enfermero y alumnos se plantearon como fundamentales para esta construcción identitaria, pues a depender del modo en que se establecen y de los significados atribuidos por los estudiantes, el mismo profesor enfermero puede constituirse en un espejo paradójico, tomado ora para imitación, ora para modelo a no ser seguido. También ejercen influencia las condiciones histórica y culturalmente situadas, no siempre favorables, que materializan las posibilidades del ejercicio profesional del enfermero - e incluso la configuración de la propia formación superior. Se espera contribuir al análisis crítico de los saberes y prácticas que circunstan el proceso de enseñar y aprender a constituirse enfermero, en el particular momento histórico.

**Palabras clave:** Enfermería. Investigación en Educación en Enfermería. Estudiantes de Enfermería. Psicología Histórico-Cultural. Investigación Cualitativa.

## LISTA DE SIGLAS

ABEn	Associação Brasileira de Enfermagem
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AT	Análise Temática
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
COFEN	Conselho Federal de Enfermagem
CTI	Centro de Terapia Intensiva
EE	Escola de Enfermagem
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESF	Estratégia Saúde da Família
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FPE	Funções Psicológicas Elementares
FPS	Funções Psicológicas Superiores
MG	Minas Gerais
PPC	Projeto Político Pedagógico de Curso
PSF	Programa Saúde da Família
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
SIS	Sistemas de Informação em Saúde
TAE	Técnico-administrativo em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>26</b>
<b>3</b>	<b>TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....</b>	<b>35</b>
3.1	DELINEAMENTO E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	35
3.2	CENÁRIO DO ESTUDO .....	36
3.3	PARTICIPANTES E CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE.....	38
3.4	PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS .....	40
3.5	ASPECTOS ÉTICOS .....	41
3.6	ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	41
<b>4</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>45</b>
4.1	O SUJEITO EM MOVIMENTO DE TORNAR-SE ENFERMEIRO: DAS EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS AO INGRESSO NO CURSO.....	46
4.2	O PROFESSOR ENFERMEIRO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO GRADUANDO: DOIS SENTIDOS DO MESMO ESPELHO.....	57
<b>4.2.1</b>	<b>Professor: espelho do enfermeiro que se quer ser .....</b>	<b>57</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Professor: espelho do enfermeiro que não se quer ser .....</b>	<b>72</b>
4.3	RELAÇÃO PEDAGÓGICA: INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO ALUNO .....	80
<b>4.3.1</b>	<b>Relações que levam ao reconhecimento do professor como modelo .....</b>	<b>81</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Relações que levam ao sofrimento e à crise.....</b>	<b>86</b>
4.4	CONDIÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO ALUNO .....	91
<b>4.4.1</b>	<b>Condições do exercício profissional da enfermagem.....</b>	<b>91</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Condições da formação superior em enfermagem .....</b>	<b>97</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturado.....</b>	<b>125</b>
	<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>127</b>
	<b>ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....</b>	<b>129</b>

## APRESENTAÇÃO

A problematização que resultou nas indagações do presente trabalho originou-se em minha trajetória profissional: primeiramente, como enfermeiro e, depois, na atuação como docente no ensino superior (predominantemente no âmbito da enfermagem em área hospitalar).

Atuei como enfermeiro em serviço de urgência e emergência intra-hospitalar durante a residência<sup>1</sup> e, logo após, inseri-me precocemente nas atividades de supervisão de estágio e de ensino no curso de graduação em enfermagem em instituição privada de ensino superior.

Ao longo do caminho que percorri, vivenciei as dificuldades inerentes ao exercício profissional no cotidiano do ambiente hospitalar, aliadas também ao magistério das disciplinas atinentes àquele espaço, caracterizado por conflitos e disputas de ordem política e econômica, assentadas nos intervenientes históricos e culturais que delimitam as condições de possibilidade do ser enfermeiro na contemporaneidade.

Esses mesmos intervenientes, notadamente, influenciam a configuração das atribuições do enfermeiro e estabelecem contradições que perpassam seu imaginário (e dos demais membros de sua equipe), como pude constatar durante o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado<sup>2</sup> (LIMA, 2013).

Ao longo da carreira docente, observei também que as dificuldades para o exercício profissional incidem nas diversas áreas de atuação do enfermeiro e abarcam, inclusive, o período de formação em que os alunos experienciam as atividades profissionais nos mais variados campos de estágio formativo.

Regularmente acompanho as verbalizações de angústia e insatisfação dos alunos quando se deparam com as contradições que permeiam o trabalho do enfermeiro, pois ministro disciplinas da enfermagem hospitalar, tanto em sala de aula como em ambientes de prática em universidade pública de âmbito federal. Por diversas vezes, pelos corredores do hospital, dialoguei com os alunos acerca dos entraves da profissão. Não raras vezes, eram manifestados os conflitos que vivenciavam em seu desenvolvimento profissional, já que se demonstravam desmotivados e sem perspectiva de futuro. Presenciei até mesmo como os estudantes não se posicionavam como agentes de mudança, uma vez que assumiam postura

---

<sup>1</sup> Residência em Enfermagem em Urgência e Emergência concluída em 2010, no então denominado Hospital Maternidade Celso Pierro, atual Hospital da PUCCAMP (Pontifícia Universidade Católica de Campinas).

<sup>2</sup> “Gerenciamento em enfermagem no contexto hospitalar: o discurso do enfermeiro e sua equipe”, dissertação defendida em 2013, sob orientação da Profa. Dra. Eliana Bernardes Lourenço, no Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Alfenas.

passiva e descomprometida frente ao contexto desfavorável de alguns cenários de prática, a despeito das diversas estratégias de ensino empreendidas para qualificar o processo de aprendizagem.

Noutros momentos, durante a supervisão dos estágios, presenciei falas de enfermeiros clínicos reiterando aos alunos que não deviam escolher a enfermagem como profissão. De igual maneira, enfermeiros recém-formados reproduziam atitudes e posicionamentos que criticavam e reconheciam como inadequados durante sua formação profissional.

Se, por um lado, havia discentes em períodos críticos de sua formação, com anseios e dúvidas, por outro, havia professores enfermeiros com a responsabilidade de lhes proporcionar os melhores meios para que se desenvolvessem, não obstante as condições materiais e históricas que circunscrevem o exercício da enfermagem (nem sempre favoráveis).

Inquietava-me a reprodução do discurso de desmerecimento da profissão e da carreira pelos enfermeiros de campo e alunos, assim como afligia-me a atitude passiva que alguns docentes assumiam, como se a configuração da profissão independesse da ação de cada sujeito no microespaço.

Assim, constituiu-se, para mim, uma inquietação persistente no transcorrer das minhas atividades como professor enfermeiro: o paradoxo de contribuir para a formação de enfermeiros capazes de alcançar suas metas e obter realizações profissionais em face às barreiras sociais, econômicas, políticas e culturais que cerceiam o fazer do enfermeiro.

Entendo que o estabelecimento de rotas de mudança não representa um processo fácil; necessariamente envolve os espaços de formação profissional e a compreensão dos intervenientes que constituem as possibilidades de interação a partir da qual os alunos de enfermagem constroem sua identidade profissional.

Tal caminho, então trilhado, levou-me à busca pela compreensão das relações, multifacetadas e socialmente compostas, estabelecidas pelos discentes na construção da identidade profissional de enfermeiros no percurso de sua formação na graduação.

## 1 INTRODUÇÃO

A natureza da enfermagem, como profissão, trabalho e ciência, é marcada pela complexidade. Requer do enfermeiro a operacionalização de saberes e práticas complexos, com vistas ao alcance de seus objetivos, sejam eles relativos ao cuidar, ao gerenciar, ao investigar ou à formação de recursos humanos em enfermagem (PIRES, 2009). Daí se depreende que o trabalho do enfermeiro pressupõe a articulação de uma gama de competências para dar conta de tal complexidade, que envolve o processo laboral em saúde e em enfermagem nos diversos espaços em que se insere (PIRES, 2014). Portanto, o processo de trabalho do enfermeiro revela-se complexo, porque as ações desse profissional são indispensáveis em todas as fases do ciclo vital: vão além daquelas de caráter procedimental, e abarcam aquelas inerentes à promoção da saúde, centradas nas necessidades da população e orientadas ao cuidado integral (BARBIANI; NORA; SCHAEFER, 2016).

Outro aspecto que merece destaque – porque implica diretamente no modo como se concebe o processo de trabalho em enfermagem – é o fato de que, na contemporaneidade, o cuidado humano tem se tornado crescentemente complexo em função de diversos fatores, tais como a constante busca pela qualidade assistencial, as mudanças relativas aos perfis de adoecimento, a tecnologia incorporada pelos serviços de saúde, o perfil das pessoas assistidas por esses serviços quanto ao empoderamento relativo à assistência recebida, dentre outros (ORTEGA et al., 2015; SCHOLE, 2008).

No mesmo sentido, esse cenário situa-se em contexto permeado por incertezas e profundas transformações nos âmbitos econômico, social, político, cultural e ambiental (ZANETTI, 2015). Paradoxalmente às exigências relativas à assistência à saúde, observa-se a consolidação de ambientes de cuidado progressivamente desfavoráveis em razão das dificuldades econômicas e desigualdades das organizações de saúde (PARKER; HYRKAS, 2011).

É evidente, portanto, o desafio que representa formar profissionais de saúde para o desenvolvimento de seu ofício num ambiente adverso. Para a enfermagem, esse panorama reveste-se de singular importância, tendo em vista que a profissão depara-se com intervenientes que remetem a um solo histórico-cultural de hegemonia do modelo biomédico, marcado pela divisão social e técnica do trabalho, ancorado em pressupostos ideológicos de subserviência e resignação que incidem nas possibilidades de seu reconhecimento social (ALLEN, 2010; FAUSTINO; EGRY, 2002; GONZALEZ; FONT, 2012). Estes fatores

influenciam, e inclusive, podem comprometer a sua identidade profissional (PIMENTA; SOUZA, 2017).

Embora existam esforços que se traduzem em saltos evolutivos e avanços, persistem lutas não inteiramente vencidas (CARVALHO, 2012); os aspectos conflituosos interpõem-se na consolidação da identidade da própria profissão em face dos desafios e novas atribuições que se lhe apresentam na contemporaneidade (SCHOLES, 2008).

Serra (2008) afirma que a despeito das evoluções conceituais e operacionais nas últimas décadas, em diversos contextos têm sido reconhecidas as contradições na formação do enfermeiro, especialmente quando pautada em pressupostos teóricos que não coadunam com a realidade da prática. Nesse entendimento, o formato tradicional como, em algumas realidades, o ensino muitas vezes está estruturado, já não parece suficiente para atender às necessidades de transformação no setor saúde e na educação em enfermagem (ALLEN, 2010; FAUSTINO; EGRY, 2002). Além do mais, é preciso que se ressalte que a lógica da sociedade de mercado nem sempre é favorável à formação crítico-reflexiva, que poderia incidir em melhorias sociais locais (PERES; CIAMPONE, 2006).

Nota-se também certa resistência das instituições formadoras de recursos humanos de enfermagem, em alguns cenários, em fomentar mudança das práticas consolidadas (ALLEN, 2010). A despeito dos consideráveis avanços neste escopo nas últimas décadas e da heterogeneidade do ensino da enfermagem que, como apontado por Cassiani *et al.* (2017), é dependente dos contextos em que se situa, parece prevalecer na formação do enfermeiro um currículo predominantemente fundado na racionalidade técnica e o ato de ensinar, nessa configuração, pode caracterizar apenas o meio pelo qual se busca transmitir, de modo acrítico, conhecimentos que alicerçam uma concepção do cuidado de enfermagem como a reprodução de rotinas (GONZALEZ; FONT, 2012).

Todavia, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do referido curso preconizam que o egresso deve estar apto a intervir nas necessidades de saúde, particularmente aquelas de caráter loco-regional, de modo crítico-reflexivo, pautado em princípios científicos e norteado por preceitos éticos. Inclusive, as mesmas diretrizes prescrevem que o enfermeiro seja capaz de estabelecer relações com o contexto social, reconhecer seus processos e suas transformações e se posicionar de modo a enfrentá-las (BRASIL, 2001).

Portanto, faz-se necessário um processo reflexivo para que sejam repensados os caminhos empreendidos para a formação dos enfermeiros. Devem ser consideradas, também, as fragilidades desse processo, utilizando-se estratégias que favoreçam, além da empregabilidade, o posicionamento do enfermeiro como agente de mudança do processo de

trabalho em saúde, de suas políticas vigentes, bem como da formação superior em enfermagem, seus propósitos e sua agenda (SILVA *et al.*, 2013).

Como resposta a tal demanda, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) tem articulado a construção coletiva de uma nova proposta para atualização das DCN dos cursos de graduação em enfermagem, com vistas a possibilitar a melhoria da formação do enfermeiro<sup>3</sup> frente aos desafios contemporâneos, não apenas no que refere à qualidade formal, mas que leve em conta a necessidade de potencializar nos estudantes a perspectiva do ser (ADAMY; TEIXEIRA, 2018; TEIXEIRA, 2017).

Nesse movimento, tem sido repensada a posição que se almeja para o estudante, futuro enfermeiro, no processo de sua formação (TEIXEIRA, 2017). Uma vez que o aluno deve ser considerado como agente de transformação e valorização profissional no enfrentamento da duradoura crise pela qual a enfermagem atravessa – prenunciada por Almeida e Rocha (1986). De acordo com esses autores, essa tensão acomete os pressupostos teóricos e filosóficos da profissão e se desdobra no mundo do trabalho, no processo formativo, nas políticas que regem o exercício laboral, entre outras esferas da vida profissional.

A título de ilustração das repercussões dessa crise no ensino, pode-se destacar a evasão do curso de graduação em enfermagem e a diminuição por sua procura como primeira opção, em razão, talvez, do reconhecimento pelos discentes das poucas perspectivas profissionais, da imagem social de desvalorização da profissão e da dificuldade em perceber as possibilidades de exercício da autonomia nas ações de enfermagem (BARLEM *et al.*, 2012b).

Em acréscimo, a expansão desordenada dos cursos de graduação em enfermagem não levou em questão as demandas regionais e a necessidade, dentre outras, de movimentos coletivos de mudanças qualitativas no processo formativo (FERNANDES; REBOUÇAS, 2013; SILVA *et al.*, 2013).

No âmbito do mundo do trabalho, merece destaque a considerável taxa de profissionais recém-formados, em diversos países, que optam por não mais exercer o ofício, o que desencadeia escassez da força de trabalho em enfermagem (CHACHULA; MYRICK; YONGE, 2015; SCHOLE, 2008). No contexto brasileiro, denuncia-se o desemprego, o subemprego e os baixos salários; os enfermeiros deparam-se com um mercado de trabalho instável e contraditório, caracterizado pelo desequilíbrio entre a demanda e a oferta de

---

<sup>3</sup> Desde 2012 a ABEn tem operacionalizado um movimento de construção das novas DCN para o curso de graduação em enfermagem. Para tanto, foram realizados diversos fóruns, que envolveram as sessões estaduais e membros da associação, instituições formadoras vinculadas e especialistas em educação. Desse processo, resultou a proposição de uma minuta ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Desde então, aguarda-se a homologação das novas diretrizes curriculares do curso de graduação em enfermagem naquela instância (TEIXEIRA, 2017).

profissionais, pela insegurança e precarização das relações de trabalho (GONÇALVES *et al.*, 2013; SILVA *et al.*, 2013).

Especialmente em nossa realidade, a tendência à precarização das relações de trabalho no campo da enfermagem tem se manifestado nos contratos por tempo determinado, na estagnação dos salários e no nepotismo, o que impossibilita a seleção pelo mérito, em igualdade de direitos. Tais fatores já se fazem sentir inclusive no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que o desemprego tem ocasionado a busca pelo mestrado acadêmico em função da procura pelas bolsas de estudo como forma de acesso a alguma remuneração (OLIVEIRA *et al.*, 2018).

Já na esfera legal, a despeito de algumas conquistas alcançadas por meio de árduas lutas da classe, observam-se entraves em conseguir do legislativo a discussão de importantes projetos para melhoria das condições de trabalho da equipe de enfermagem, tais como a jornada de 30 horas semanais e o piso salarial (OLIVEIRA; SILVA; LIMA, 2018; PIRES *et al.*, 2010).

Diante desse panorama, não se pode assumir uma postura acrítica a respeito dos caminhos empreendidos pela profissão. Tampouco se pode acreditar que os paradigmas que têm prevalecido na formação de recursos humanos em enfermagem têm dado conta de responder às vicissitudes apresentadas, sobretudo quando se considera a necessidade de transformação, o que requer professores transformadores com capacidade de questionar e fomentar nos alunos da enfermagem a reflexão e a criação (GUBERT; PRADO, 2011).

Isso posto, nota-se a necessidade de contínuos esforços para que a área da enfermagem se reorganize e empreenda adequações no processo formativo dos novos profissionais, não visando a apenas proporcionar a aquisição de conhecimentos, mas voltando-se à formação de enfermeiros críticos que contribuam para a transformação da realidade na qual se inserem (BARLEM *et al.*, 2012a; FAUSTINO; EGRY, 2002).

Nessa perspectiva, concebe-se o percurso de formação não como a transferência de conteúdos e aquisição de conhecimentos, mas como processo capaz de favorecer aos sujeitos a apropriação da herança cultural acumulada, de forma autônoma e crítica, e a criação de novas objetivações que deem conta dos desafios do seu tempo (MAZZEU, 1998). Desse modo, não se pode reduzir a educação superior apenas à formação de capacidades adaptativas às exigências do mundo do trabalho, que visa tão somente à melhor acomodação aos ditames dos modos de produção vigentes e suas alternâncias (ROTHBERG, 2006).

Em contrapartida, espera-se que o processo de ensinar e aprender, tomado como uma unidade, constitua-se como enfrentamento à permanência da uniformidade (TUNES; TACCA; BARTHOLO JÚNIOR, 2005).

Assume-se, portanto, a aprendizagem do aluno como processo ativo (MAZZEO, 1998). Igualmente, insere-a no contexto do desenvolvimento de funções psicológicas que permitem ao estudante domínio dos conceitos inerentes à realidade sociocultural (VIGOTSKI, 2001). Compreende-se o aluno e seu processo de aprendizagem na perspectiva teórica proposta por Vigotski<sup>4</sup> (2001), que concebe a categoria humana como de natureza histórica, cujo processo de desenvolvimento ancora-se na apropriação cultural do grupo social.

Nessa concepção, o aprendizado não é estanque, mas compreendido como processo que põe em movimento diversos outros processos internos, somente capazes de operar quando o aprendiz interage com outras pessoas no ambiente, em colaboração mútua (VIGOTSKI, 2001).

Trata-se, assim, de processo de trocas, intrinsecamente social, espaço de relação que confere à construção do conhecimento o caráter de processo dialógico, ou seja, não unilateral, mas interativo e relacional (FAVA; NUNES; GONÇALVES, 2013; TUNES; TACCA; BARTHOLO JÚNIOR, 2005).

Entende-se, em vista disso, que o aprender pressupõe a relação com um parceiro, em convívio social. Assim, por meio da experiência interpessoal, são organizadas as múltiplas possibilidades de significação, constructos da própria relação, marcadas pela intersubjetividade (TUNES; TACCA; BARTHOLO JÚNIOR, 2005).

Por consequência, defende-se que a formação do enfermeiro não pode consistir somente em desenvolver um conjunto de habilidades psicomotoras ou atitudinais na abordagem às outras pessoas, mas deve propiciar ao estudante o desenvolvimento de sua identidade profissional, para que se sinta parte integrante do grupo (WALKER *et al.*, 2014).

Reconhece-se que, embora o processo de desenvolvimento da identidade profissional dos enfermeiros perdure por toda a vida, o período formativo é um momento-chave, porque deve oportunizar experiências fundamentais nos estágios iniciais da constituição identitária (COOK; GILMER; BESS, 2003; JOHNSON *et al.*, 2012).

O termo identidade profissional na saúde e na enfermagem é amplo e nem sempre claramente apresentado (JOHNSON *et al.*, 2012). Talvez porque o campo de estudo da identidade compreenda uma gama de referenciais teóricos, cada qual com suas proposições

---

<sup>4</sup> Optou-se por manter a grafia Vigotski, muito embora o nome seja encontrado de diversos modos na literatura. Para as citações bibliográficas, conservou-se a grafia proposta pelos respectivos autores primários.

(TREDE; MACKLIN; BRIDGES, 2012), enfoques, modelos explicativos (COYASO-RUVALCABA; ALVARADO; GARCÍA, 2011) e áreas de intervenção (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2014). Há raros pontos de convergência entre os pesquisadores, indicando que o tema é complexo e pouco desenvolvido (TREDE; MACKLIN; BRIDGES, 2012). Sua discussão é inextrincável dos referenciais em que se apoia.

Tendo em vista a necessidade de melhor delinear esse amplo campo de estudo, tem-se observado na literatura um aumento da produção de trabalhos sobre o fenômeno da identidade profissional.

Cardoso, Batista e Graça (2014), em trabalho de revisão, com objetivo de compreender quais os conceitos e visões de campo conformavam as pesquisas sobre identidade profissional, detectaram crescimento das publicações sobre o tema, assim como observaram que a maior parte dos estudos derivava de análises da identidade profissional de enfermeiros e professores.

Bellaguarda *et al.* (2011) apontam que a partir do ano de 2004 houve aumento das publicações que tratam da identidade profissional do enfermeiro, possivelmente relacionado às mudanças concernentes à produção e consumo de serviços de saúde. Ademais, os autores ressaltam que grande parte dos artigos incluídos na revisão centra-se em categorias históricas da construção da identidade do enfermeiro.

Na mesma perspectiva, Teodósio e Padilha (2016) afirmam que a análise da construção dos perfis identitários do profissional enfermeiro tem sido assumida como discussão fundamental para a área de enfermagem em todo o mundo, sendo resultado do esforço para a compreensão de como ocorre este processo.

Johnson *et al.* (2012), em trabalho cujo objetivo foi explorar a literatura e as pesquisas a respeito dos constructos relacionados à identidade profissional do enfermeiro e à formação dessa identidade, encontraram escassas contribuições para compreensão de como os enfermeiros formam seu senso de identidade, assim como observaram que existe uma inter-relação entre dois maiores constructos desse campo, autoconceito e identidade profissional.

Para Johnson *et al.* (2012), Arthur e Randle (2007) autoconceito, tomado de modo global, faz menção aos aspectos inerentes ao sujeito e ao conhecimento de seus próprios atributos, do seu próprio valor como pessoa e suas autopercepções. Valoriza-se as dinâmicas internas do indivíduo no âmbito intrapsíquico (SANTOS, 2011). Ao passo que a identidade profissional circunscreve-se no exercício de uma profissão, derivada e percebida a partir do papel desempenhado no trabalho que é feito (ARTHUR; RANDLE, 2007).

Ainda que alguns autores defendam os dois constructos como entrelaçados e que o autoconceito se traduza na vida profissional (ARTHUR; RANDLE, 2007) e esteja interligado à identidade profissional (HOEVE; JANSEN; ROODBOL, 2014), Santos (2011) aponta que essa perspectiva tem sido criticada por considerar, em algumas correntes, apenas o caráter privado do *self* e não levar em conta sua construção social. Isso, em última análise, situaria a identidade profissional de um ponto de vista internalista.

Para Holland, Johnston e Asama (1993), identidade profissional pode ser compreendida também como sinônimo de identidade vocacional, ou seja, a posse pelo sujeito de uma imagem clara e estável de seus objetivos e interesses, características capazes de conduzir à tomada de decisão e à confiança na própria habilidade de fazer boas escolhas.

Fagermoen (1997) assume identidade profissional como a concepção dos enfermeiros sobre o que significa ser e agir como enfermeiro, representando assim, para o sujeito, a sua filosofia de enfermagem. Nesse sentido, configura-se como quadro referencial para suas deliberações na prática da enfermagem e no modo como visualiza os problemas, objetivos e abordagens no âmbito profissional. A mesma autora define, então, a identidade profissional como “os valores e crenças tidos pelo enfermeiro que guiam seus pensamentos, ações e interações com o paciente” (FAGERMOEN, 1997, p. 434, tradução nossa). Caracteriza-se, ainda, como a base para o funcionamento da profissão e subsidia os diferentes papéis na enfermagem (YAZDANNIK; YEKTA; SOLTANI, 2012).

De acordo com Schmidt e McArthur (2018), o desenvolvimento da identidade profissional de enfermeiro vincula-se à internalização de valores. A respeito desses valores, Horton, Tschudin e Forget (2007) identificaram, em revisão de literatura, diversas características associadas à profissão da enfermagem, como por exemplo, a responsabilidade, a honestidade, a integridade, a versatilidade, o respeito à autonomia de cada indivíduo, o trabalho em equipe, a competência clínica, dentre outros. No entanto, os autores enfatizam que tais valores, que influenciam o agir de cada pessoa em sua prática profissional, têm relação com a cultura, já que podem ser diferentes a depender da formação social onde ocorrem, acompanhando as transformações sociais.

Para Ohlén e Segesten (1998), a identidade profissional do enfermeiro abarca duas dimensões: a dimensão pessoal e a interpessoal. Embora cada uma possua seus próprios atributos, elas estão interconectadas e indissociáveis. Na concepção desses autores, a identidade profissional do enfermeiro compreende aspectos subjetivos e objetivos, ligados, respectivamente, à experiência da própria pessoa em sentir-se enfermeiro e à imagem que as outras pessoas fazem do sujeito como enfermeiro (OHLÉN; SEGESTEN, 1998).

A respeito da constituição da identidade profissional, Dubar (2012) afirma se tratar de processo de desenvolvimento que perdura por toda a vida, vincula-se à atividade do trabalho e não se restringe aos períodos de escolarização (DUBAR, 2012). Nessa mesma direção, Fagermoen acrescenta que é um processo subsidiado pela interação social e pela autorreflexão (FAGERMOEN, 1997).

Igualmente para Santos (2011), o processo de constituição da identidade profissional envolve a dimensão contextual e organizacional. Circunscreve-se à dinâmica sociocultural, às notas biográficas do sujeito, marcadas pelo aspecto valorativo e afetivo e, em última instância, ao conjunto de atores sociais significativos que partilham os mesmos referenciais ao mesmo tempo em que funcionam como ponto de referência.

É possível inferir, portanto, que o próprio conceito de identidade profissional é marcado pela heterogeneidade, pois está manifesto na variedade de subconceitos inerentes, derivados da pluralidade de constructos do que caracteriza uma profissão. Ainda assim, nesse aspecto, existe alguma convergência de elementos comuns às diversas proposições teóricas, uma vez que se consideram os contextos sociais, econômicos, históricos e culturais (SANTOS, 2011).

Para Coyaso-Ruvalcaba, Alvarado e García (2011), o emprego de uma definição de identidade profissional ajusta-se às características da investigação e da análise que se pretende realizar, sendo a identidade mais do que um fenômeno psicológico definido. Ressalta-se, aqui, a importância do referencial teórico na escolha do conceito a ser trabalhado no estudo, da coerência que deve perpassar por toda a pesquisa.

Nesse sentido, opta-se por uma compreensão de identidade que não recaia na esfera meramente biologicista em seus determinantes, e que não reporte a uma compreensão internalista do *self*, em que não se considera a influência do social na constituição do sujeito (SANTOS, 2011). Assume-se, então, a identidade como processo – não um resultado –, de contínuas interações sociais (COYASO-RUVALCABA; ALVARADO; GARCÍA, 2011).

Entende-se que adotar uma postura idealista ou mecanicista para abordar o fenômeno em estudo seria fazer opção pela compreensão dicotômica de mundo e de homem, como se fosse possível o estudo do comportamento sem a psique, ou vice-versa. Este entendimento de homem bipartido foi veementemente criticado por Vigotski (1997, 2000) no bojo de sua desaprovação à divisão da psicologia em ciência explicativo-causal ou ciência compreensivo-descritiva.

À vista disso, coerente com a abordagem teórica que guia este trabalho, a análise aqui proposta baseia-se na compreensão da constituição dialética do psiquismo humano (FACCI,

2004). O sujeito, e por conseguinte sua identidade, são tomados em sua historicidade, dialeticamente constituídos e constituintes nas e pelas relações socialmente mediatizadas. Constitui-se, portanto, em estudo do sujeito em movimento, em construção, como unidade histórica e cultural, cuja manifestação singular remete a um amplo conjunto de relações sociais (VYGOTSKI, 2000).

Assim, o recorte pretendido neste estudo alude à compreensão da identidade profissional no contexto do desenvolvimento psicológico humano, entendido numa perspectiva materialista e dialética, como processo revolucionário, de continuidade e rupturas, que não é a simples acumulação de mudanças quantitativas, mas que produz transformações qualitativas que acontecem em espiral, até níveis superiores de conquista da autodeterminação pelo sujeito (GARCÍA, 2015).

Dessa ótica, o estudo da identidade profissional aqui ensejado não se atém às correntes teóricas cujos cernes sejam unicamente o sujeito e seus atributos. Tampouco pauta-se em teorias alicerçadas em uma compreensão unidirecionalmente voltada ao coletivo. Essas duas esferas são consideradas, portanto, interdependentes na constituição da identidade e circunscritas às condições materiais de existência (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016).

Sendo assim, a identidade profissional designa um fenômeno complexo, processo socialmente construído e simultaneamente inacabado, produto e produtor das interações sociais, marcadamente influenciado pelo contexto organizacional, pela biografia do sujeito e pelo percurso deste em sua formação (SANTOS, 2011).

Nessa direção, a concepção de Vigotski (2010) sobre o papel do meio social no desenvolvimento humano pode fornecer elementos propícios para compreensão da identidade profissional como fenômeno socialmente construído. O referido teórico enfatiza o papel do meio social no processo de constituição do sujeito e à sua participação no mundo cultural, profissional e social:

[...] las tareas que el medio social impone al adolescente, relacionadas con su ingreso en el mundo cultural, profesional y social de los adultos, constituyen en realidad un elemento funcional extremadamente importante, que pone de manifiesto una vez más el condicionamiento mutuo, la unidad orgánica y la cohesión interna de los aspectos de contenido y forma en el desarrollo del pensamiento (VYGOTSKI, 2001, p. 133).

O meio social a que se refere Vigotski não é estático, modifica-se na mesma medida em que influencia o desenvolvimento do sujeito (PINO, 2010). Em outras palavras, modificam-se as relações do sujeito para com o meio em função do nível de seu desenvolvimento psicológico, o que, por sua vez, é influenciado por novas relações, então

estabelecidas pelo sujeito. O meio social é, à vista disso, fonte de desenvolvimento das funções especificamente humanas (VIGOTSKI, 2010).

Logo, fundamentando-se em tais alicerces, compreende-se a formação da identidade profissional do enfermeiro como fenômeno social e cultural. Isso equivale a afirmar que a construção da identidade profissional do enfermeiro depende da constituição social, cuja trajetória histórica propiciou a emergência das necessidades humanas. Isso, por sua vez, possibilitou o desenvolvimento de atividades profissionais, bem como a acumulação de conhecimento e o desenvolvimento das propriedades e significados relativos a essa atividade produtiva.

É bem verdade que por meio da produção dos meios para sobrevivência – por meio do trabalho – os homens produzem a história e a satisfação das necessidades. Os instrumentos elaborados para esse objetivo acarretam, então, a emergência de novas necessidades, sejam materiais ou intelectuais (FACCI, 2004) e originam-se, com isso, novas formas de comportamento (LURIA, 1986).

Nesse sentido, Vigotski (1997) depreende que, por meio da vida em sociedade, o homem é capaz de criar e desenvolver complexos sistemas psicológicos que tornam possível a atividade laboral e a própria vida social. Dessa forma, todo cultural, primeiramente, é social (VIGOTSKI, 2000).

Se por um lado o social é condição para o aparecimento da cultura, por outro, trata-se também de resultado da própria cultura, pois a partir da ação criadora do homem que outras formas de sociabilidade humana são configuradas (PINO, 2000).

Como produto da vida social e da atividade humana (VIGOTSKI, 2000), a cultura retrata a totalidade das produções humanas, a exemplo de constructos técnicos, artísticos, científicos, das tradições, das instituições e das práticas sociais (PINO, 2000). A cultura, portanto, relaciona-se às novas condições de existência criadas pelo homem na medida em que se descobriu capaz de transformar a natureza da qual é integrante (PINO, 2006).

Tais fundamentos permitem defender que a identidade profissional do enfermeiro tem seus alicerces na enfermagem como atividade produtiva humana dialeticamente construída, isto é, tanto é resultado das condições de possibilidades históricas (circunscritas à esfera social), quanto determina as mesmas condições de possibilidade, na medida em que modifica o meio social e cultural.

Isso porque, ao se conceber a enfermagem como profissão, reconhece-se que seus trabalhadores exercem função socialmente necessária, fundada em conjunto de saberes próprios, produzidos pelos trabalhadores e transmitidos àqueles em processo formativo. De

igual maneira, conta-se com padrões de condutas profissionais e éticas norteadas pelo código de ética próprio, com entidades representativas de classe (PIRES, 2009, 2013). Essas características são produções culturais que, evidentemente, têm sua gênese relacionada às atividades laborais que, em sua trajetória histórica, propiciaram a constituição da enfermagem enquanto tal, a partir das negociações e tensões próprias do campo social (FORTUNA *et al.*, 2019).

Sob essa ótica, parece claro o papel do cenário social e do grupo social como fatores significantes na conformação da identidade do enfermeiro, assim como o reconhecimento de que seus elementos identitários são produções culturais (LEWIS, 1998; STROUSE; NICKERSON, 2016). Ou seja, produções humanas forjadas por meio da interação dos atores do campo profissional (SANTOS, 2011).

A partir das considerações aqui apresentadas, concebe-se a identidade profissional do enfermeiro com conjunto de funções psicológicas, integradas entre si, desenvolvidas a partir das múltiplas relações dos sujeitos ao longo de sua história – incluindo as diversas relações, quais sejam com a família, com o grupo e com a sociedade em que se inscreve – e operadas nas relações de trabalho no âmbito do exercício profissional como enfermeiro. Sempre em movimento, o desenvolvimento desse conjunto de funções relaciona-se intimamente aos espaços formativos, porque aí são oportunizadas as condições propícias para que o sujeito se aproprie das produções culturais do que consiste ser e agir como enfermeiro numa dada formação social, e empreenda um caminho de construção da própria identidade profissional.

O cenário apresentado convida ao entendimento da centralidade do processo formativo nesta construção, que requer dos educadores a reflexão sobre que ambiente e modelos de profissionais estão oferecendo ao aprendizado (WALKER *et al.*, 2014) e que premissas subjazem ao processo de ensinar e de aprender (RODRIGUES *et al.*, 2016).

Para a enfermagem, a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem representa um desafio particular, porquanto significa a releitura da política da formação profissional na superação de uma postura tecnicista e conteudista, claramente presente na trajetória de consolidação do ensino desse labor (FORTUNA *et al.*, 2019). Ademais, também significa incentivar mais a formação do que a informação, o que propicia ao aluno aprender a pensar e a se desenvolver (FERNANDES; REBOUÇAS, 2013; RODRIGUES *et al.*, 2016).

Naturalmente, repensar os processos formativos à luz de novos paradigmas não pode representar a simples adoção de novas técnicas pedagógicas, mas sim pôr em perspectiva proposições que visem à aprendizagem transformadora, das práticas e dos atores, em que se

responda às demandas atuais (FERNANDES; REBOUÇAS, 2013; RODRIGUES *et al.*, 2016).

Muito embora haja a existência de um movimento que sinaliza para renovação das estruturas pedagógicas, dentro de uma perspectiva crítica da realidade da saúde e do ensino (GERMANO, 2013), são necessários mais estudos que contribuam para desvelar, pela perspectiva dos alunos, os processos de construção da identidade profissional de enfermeiros em formação (TEODÓSIO; PADILHA, 2016).

Infere-se que a compreensão sobre como os discentes aprendem pode ampliar as possibilidades de mudança da formação (BALDWIN *et al.*, 2014) e ir ao encontro da necessidade atual de pesquisas que versem sobre a educação em enfermagem e seus desdobramentos na assistência à saúde da população. Sobretudo quando se reconhece que a formação deve voltar-se ao paradigma da saúde universal, rompendo com o modelo centrado na doença e nas práticas hospitalares (CASSIANI *et al.*, 2017), que podem, nas palavras de Watson (2017), retroceder os enfermeiros a um caráter de profissionais técnicos num sistema de saúde global totalmente transformado.

Desse modo, entende-se que a análise dos processos que se relacionam à construção da identidade profissional durante a graduação pode trazer importantes contribuições, pois se configura como possibilidade de compreensão de aspectos da formação proporcionada aos alunos de enfermagem (LIMA *et al.*, 2018a). A análise proposta, então, pode favorecer as mudanças no espaço de formação para o trabalho, com consequentes implicações na transformação da prática profissional no dado contexto social e histórico.

Com efeito, a enfermagem tem passado por profundas transformações; consequentemente, é preciso que se explore a formação da identidade dos estudantes e seus desdobramentos na esfera pessoal e profissional (BRENNAN; TIMMINS, 2012), pois, de fato, serão os alunos – futuros enfermeiros – os maiores responsáveis pela enfermagem e sua identidade no futuro. Esse aspecto denota, também, a relevância deste estudo, principalmente quando se considera que “[...] sem identidade, clareza disciplinar e compromisso de apoiar e promover o desenvolvimento substantivo do conhecimento de Enfermagem, esta não irá existir” (WATSON, 2017, p. 2).

Ademais, a análise do processo de construção da identidade profissional do aluno de enfermagem pode proporcionar outro olhar sobre o papel do professor enfermeiro ao longo desta etapa. Ainda, favorecer novos modos de pensar a docência em enfermagem, como área que requer compreensão e estruturação (LAZZARI; MARTINI; BUSANA, 2015).

Esse panorama permite reflexões que se traduzem pelos seguintes questionamentos: como o aluno constrói sua identidade profissional de enfermeiro no percurso de sua formação? Quais elementos do contexto socio-histórico, de sua vivência e de sua formação, contribuem para essa construção? Qual a influência do professor enfermeiro nesse processo?

À vista desses questionamentos, este estudo tem por objetivo geral analisar a construção da identidade profissional de enfermeiros pelos alunos de graduação no percurso de sua formação.

Como objetivos específicos, propõe-se analisar:

- Os elementos do contexto socio-histórico que influenciam na construção da identidade profissional de enfermeiro, pelo aluno em formação.
- Os elementos da formação inicial que participam da construção da identidade profissional.
- A participação do professor enfermeiro na construção da identidade profissional pelo aluno de graduação em enfermagem.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Conjectura-se que os caminhos empreendidos pelo estudante de enfermagem para constituição de sua identidade de enfermeiro relacionam-se fortemente com as interações e as apropriações decorrentes. Nesse sentido, fez-se a opção pela abordagem histórico-cultural como referencial deste trabalho, dado seu potencial de análise da constituição do sujeito e das formas com que ele se apropria – e transforma – os significados sobre o mundo em que vive.

Parte-se do pressuposto de que a atividade consciente do homem se origina em sua relação com a realidade, em sua história social, estreitamente vinculada ao trabalho e à linguagem (LURIA, 1986).

Para a abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS), responsáveis por qualificar a atividade humana como autônoma e consciente, caracteriza-se pelo processo intrínseco ao desenvolvimento histórico, no qual o homem modifica a própria conduta – seus modos e procedimentos – e cria novas formas de comportamento especificamente culturais (VYGOTSKI, 2000).

Assim, é por meio da relação do homem com os outros, no ambiente historicamente constituído e culturalmente mediado, que o homem apropria-se dos significados culturais, humaniza-se, adquire consciência de si e estabelece o controle voluntário do próprio comportamento, convertendo-se, portanto, de um ser simplesmente biológico em um ser humano cultural (VYGOTSKI, 2000).

O processo de desenvolvimento humano defendido por Vigotski (2000) é concebido como revolucionário, dialético, com retrocessos, conflitos e avanços. Trata-se de processo vivo de elaboração da forma histórico-social de comportamentos, atravessado por lutas e colisões entre as formas primitivas e as formas culturais. Compreende-se, assim, que a vida, o trabalho e o comportamento do homem baseiam-se na utilização da experiência histórica, que não é herdada fisicamente, mas retrata a apropriação da experiência das gerações anteriores (VYGOTSKI, 1997).

Sob essa perspectiva, o homem vai além da percepção imediata a partir da experiência social, abstrata e racional, pois insere-se no sistema de conceitos abstratos, dominando novas formas de apreender a realidade. Essa é a característica primordial da consciência humana: a capacidade de transpor os limites da experiência sensorial e operar com categorias abstratas no nível racional (LURIA, 1986).

Esse processo, designado por Vigotski (2000, p. 19) como desenvolvimento cultural da conduta (“desarrollo cultural de la conducta”), traduz-se na capacidade do ser humano de

elaborar e utilizar signos e estímulos artificiais, orientando a conduta social de sua personalidade e adquirindo o domínio de si mesmo e dos próprios processos de seu comportamento.

Por meio desse caminho, não linear, o homem desenvolve suas FPS, tais como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, o pensamento abstrato e o desenvolvimento da vontade<sup>5</sup>, funções que não são estruturas naturais, inatas, mas construções que dependem das interações humanas (VIGOTSKI, 2000).

Desse modo, o desenvolvimento cultural humano corresponde ao desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo. Pelo desenvolvimento de diversas funções psicológicas, por meio da apropriação de elementos mediadores, em estreitas e recíprocas interações, a personalidade do homem desenvolve-se como produto que, por sua vez, orienta os processos do próprio comportamento, o domínio sobre si mesmo e do mundo em que vive (VYGOTSKI, 2000).

As FPS são entendidas por Vigotski (2000, p. 151), como “relaciones interiorizadas de ordem social, son el fundamento de la estructura social de la personalidad”. Essas funções caracterizam-se pela relação especial com a personalidade, porque representam a forma ativa de suas manifestações e possuem como característica psicológica geral o fato de que são processos de domínio de nossa conduta com a ajuda de diversos meios (VYGOTSKI, 2000).

Tais funções, ainda que possuam matriz de ordem biológica (ou filogenética), são desenvolvidas a partir do meio social em que subjazem (VYGOTSKI, 2000). Seu desenvolvimento obedece, no entendimento de Vigotski (1997, 2000), a uma lei geral que estabelece como pressuposto que toda função psicológica do sujeito, de categoria intrapsíquica, é antes uma função da ordem interpsicológica, do âmbito social. Desta forma, todas as funções superiores aparecem duas vezes na história de seu desenvolvimento, primeiro no nível social e depois, na própria pessoa.

Isso equivale a afirmar que as FPS são primariamente manifestas nas relações sociais entre as pessoas e, a partir do processo de mediação, convertem-se em funções próprias do indivíduo, são internalizadas, possibilitam o domínio de si mesmo, de sua conduta. Assim, passamos a ser nós mesmos através dos outros (VYGOTSKI, 2000).

Igualmente, funções que até então eram compartilhadas entre duas pessoas progressivamente convertem-se em processos intrapsíquicos (LURIA, 1986). Por meio de

---

<sup>5</sup> Entende-se o termo **vontade** como processo pelo qual o ser humano torna-se capaz de dominar conscientemente a própria conduta: “consideramos la voluntad, en el sentido genético que atribuimos a ese término, es decir, como una etapa en la cual se dominan los propios procesos del comportamiento” (VIGOTSKI, 2000, p. 243).

complexos processos psíquicos, as operações externas passam por profundas transformações; o indivíduo apropria-se dos significados envolvidos e partir de então, torna-se capaz de subordinar suas ações a si próprio (LURIA, 1986; VIGOTSKI, 2001). É importante assinalar que, para Vigotski (2000), essa premissa implica no reconhecimento de que todo desenvolvimento cultural é, ao mesmo tempo, social.

Destarte, todas as FPS são processos mediados que se realizam sempre por meio de estímulos auxiliares, denominados signos. O desenvolvimento cultural das FPS consiste em que o ser social cria uma série de estímulos artificiais para dominar a conduta, própria ou alheia. Estes estímulos criados artificialmente pelo homem são designados signos (VYGOTSKI, 2000).

Os signos são sempre um meio de relação social e são, em primeira instância, elementos presentes nas relações entre os homens. Depois, convertem-se em meio de influência do homem sobre si. Com o uso de estímulos externos, o homem passa a dominar, por mediação desses, sua própria conduta, subordinando o seu próprio comportamento (VYGOTSKI, 2000).

Portanto, é por meio da operação com os signos, como meios auxiliares para alcançar uma solução para os problemas de caráter psíquico, que a atividade psicológica pode ser reestruturada e as formas culturais de comportamento são apropriadas (VYGOTSKI, 2000).

Nessa acepção, a base para todo o desenvolvimento cultural do comportamento é a atividade mediadora e a utilização de signos externos. A criação e o emprego de estímulos artificiais configuram o fundamento que possibilita a diferenciação entre as funções psicológicas superiores das elementares (FPE) (VYGOTSKI, 2000).

No entendimento de Vigotski (2000), é este o caminho que o homem empreende no desenvolvimento de suas funções psicológicas, que não são meros resultados do desenvolvimento biológico ou orgânico. Com a influência dos signos, as FPE são reestruturadas, configurando-se em novas funções, novas conexões. Assim, o homem torna-se capaz de superar as reações puramente biológicas.

Por esse ângulo, Vigotski (2000) pondera que o papel do signo na atividade psicológica é análogo ao emprego da ferramenta no trabalho, em termos de função mediadora. Todavia, essa analogia não significa, de modo algum, identidade, pois a premissa básica em sua diferenciação reside na forma como orientam o comportamento humano.

Em seu emprego, a ferramenta conduz a influência humana sobre o objeto de sua atividade e orienta-se, portanto, externamente, pois se constitui em meio pelo qual a natureza é controlada e dominada pelo homem (VYGOTSKI, 2000).

O signo, por sua vez, é orientado internamente, dirigido para o controle do próprio indivíduo e de suas ações (VYGOTSKI, 2000), recriando e reconstruindo o comportamento humano (VYGOTSKI, 1997).

Nessa perspectiva, o uso de signos promove um salto no desenvolvimento cultural humano, tendo em vista que a relação homem-natureza – acessada, nos primórdios, apenas por funções elementares, de forma direta – passa a ter o caráter de atividade mediada, a partir da qual as operações psicológicas são fundamentalmente modificadas (VYGOTSKI, 2000).

Retomando-se a analogia já exposta, há semelhança entre as transformações que o emprego das ferramentas produziu no desenvolvimento histórico do homem e o emprego dos signos, que reconstrói e amplia a atividade psíquica (VYGOTSKI, 2000). Se por um lado o uso das ferramentas ampliou as ações humanas na história do desenvolvimento, permitindo ultrapassar o limite dos órgãos naturais (VYGOTSKI, 2000), o uso dos signos e a criação dos mediadores semióticos inauguraram o novo mundo da significação, que ampliou as possibilidades psíquicas (PINO, 2000).

Dessa forma, o passo em direção ao uso de ferramentas e de signos – notadamente da linguagem –, é marco divisor na história do desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 2000).

Assim, para seu desenvolvimento, o ser humano precisa se apropriar cada vez mais de ideias, códigos e modelos explicativos da realidade, o que lhe permite acessar e conhecer o mundo que o rodeia. Nesse intento, é imprescindível o papel do outro, no contexto social, que lhe indique o signo e sua significação (PINO, 2000, 2004). Desse entendimento, a significação emerge da própria relação com o outro, e o que é apropriado não são as relações materiais, mas a significação que elas possuem para os atores sociais (PINO, 2000). Afirma-se, portanto, que é a indicação dada por outro que estabelece as relações recíprocas entre signo e significado (VYGOTSKI, 2000).

Dentre os sistemas de signos, Vigotski dedica especial atenção à linguagem, como meio fundamental para compreensão da constituição da consciência humana. Para o referido autor, o desenvolvimento da vontade (a organização do ato voluntário) bem como da atenção voluntária, que implicam no domínio de si mesmo, estão estreitamente relacionados ao desenvolvimento linguístico. Por sua vez, a origem do ato voluntário remete à comunicação da criança com o adulto, porque primeiramente a criança recebe instrução verbal do adulto para posteriormente conseguir transformar esta atividade em processo de autorregulação da conduta (LURIA, 1986).

O meio de influência sobre si mesmo é antes o meio de influência dos outros sobre si (VYGOTSKI, 2000). Deste modo, o comportamento voluntário consciente surge mediado

pela linguagem e a linguagem, por sua vez, desenvolve-se em íntima dependência recíproca do pensamento, que se reestrutura a partir dessa (LURIA, 1986; VYGOTSKI, 2000).

Para o entendimento do complexo processo da fusão dos planos biológico e cultural do desenvolvimento, da conversão das funções humanas elementares em funções superiores, Vigotski (2000) busca analisar o desenvolvimento da linguagem, pois a classifica, juntamente com o uso de ferramentas, como raiz genética das formas culturais básicas do comportamento humano.

Por meio da análise do desenvolvimento da linguagem na criança, Vigotski (2001) postula que a apropriação do sistema de signos linguísticos, cujo maior expoente é a palavra, obedece à mencionada lei do desenvolvimento cultural, ou seja, aparece na história do desenvolvimento primeiramente na esfera interpsicológica, como fala social, e somente depois na ordem intrapsíquica, na forma de fala interior e na função de ordenar o pensamento.

Assim, no princípio, a linguagem exerce a função de comunicação com os outros, para só depois se converter em linguagem interior, por meio da qual o sujeito comunica-se consigo mesmo (VYGOTSKI, 2000). O momento em que o indivíduo começa a falar consigo mesmo sinaliza a transposição de uma forma coletiva de comportamento para uma prática de comportamento individual (VYGOTSKI, 1997).

O significado atribuído às palavras é, portanto, social e historicamente estabelecido sendo internalizado pelo sujeito. Esse processo dialético é responsável pela concretização e evolução do pensamento humano, e a linguagem verbal não seria, então, um mero reflexo do pensamento, pois a partir dela é que se reestrutura o pensamento (VYGOTSKI, 2001).

A unidade fundamental da linguagem é a palavra, que possui, em sua composição, ao menos dois integrantes fundamentais: a referência objetual e o significado. A referência objetual traduz a função da palavra em designar o objeto, o traço, a ação ou a relação (LURIA, 1986). O significado da palavra, por sua vez, é sempre generalização ou conceito, e, por conseguinte, é sempre um ato de pensamento (VYGOTSKI, 2001). Representa a separação de determinados traços do objeto, portanto generalizando-o, e o introduz em determinado sistema de categorias (LURIA, 1986).

Para Luria (1986), uma das mais importantes descobertas da psicologia soviética traduz-se pela demonstração de que os dois componentes – a referência objetual da palavra e o significado – não permanecem imutáveis ao longo do desenvolvimento da linguagem na criança. Enquanto a criança se desenvolve, o significado da palavra, seus reflexos e relações na consciência também mudam.

Dessa forma, a teoria sobre o desenvolvimento da palavra pode ser compreendida como a teoria do desenvolvimento da consciência. Por meio da linguagem, como fonte de informação, o homem pode receber a experiência dos outros. O fato da palavra ser, ao mesmo tempo, instrumento do pensamento, meio de comunicação e trabalho automático de análise do objeto, permite que ela seja instrumento fundamental da atividade consciente do homem (LURIA, 1986). Nessa direção, Vigotski (1997, p. 57) acrescenta que “es en el lenguaje donde se halla precisamente la fuente del comportamiento social y de la conciencia”.

O significado da palavra, como fenômeno social que possibilita a comunicação entre os pares, apenas pode ser construído em determinado espaço de interação, e representa a mais estável das zonas de sentido, exata e uniforme. Assim, modifica-se a depender de seu contexto de produção, do contexto da fala (VIGOTSKI, 2001), enquanto encerra em si um sistema de relações, estável, que se formou objetivamente no processo histórico. Ainda que seja estável, não é imutável, desenvolve-se, e por consequência, desenvolve-se a consciência (LURIA, 1986).

Apesar de ser sistema de generalizações, a linguagem traz consigo um motivo singular, uma tendência afetivo-volitiva, um sentido, que permite à palavra assumir configurações diversas, a depender dos enlaces com o momento e a situação (LURIA, 1986). O sentido remete às formações fluídas, dinâmicas e complexas que têm zona de estabilidade variada e inconstante, a depender dos complexos movimentos psíquicos do próprio sujeito que se apropria do signo (VIGOTSKI, 2001).

Portanto, a compreensão do psiquismo, como instrumento que seleciona e maneja os fatos e trabalha o mundo, e também como forma superior de escolha, passa pela compreensão dos fragmentos, que são apreendidos pela interação do homem com seu entorno (FRIEDRICH, 2012). Destaca-se que a interação mobiliza-se e desenvolve funções psicológicas, que em espiral, reconstituem o próprio psiquismo.

Os apontamentos a respeito do desenvolvimento das FPS e a forma como o desenvolvimento cultural humano é tomado, na abordagem teórica proposta por Vigotski (1997), provocam novas formas de ver a educação e implicam em outro enfoque à tarefa educativa.

Nessa esteira de pensamento, entende-se que a educação reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude – e não apenas num ou noutro aspecto deste desenvolvimento –, pois configura-se como domínio artificial dos processos naturais de desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997).

Assim, na concepção vigostkiana, o educador precisa questionar como transformar as FPE da criança em FPS, reorganizando, então, o pensamento. Dessa forma, o processo educativo insere-se na ampla relação de desenvolvimento histórico-cultural do ser humano, em perspectiva dialética do desenvolvimento (MAZZEU, 1998).

Não se pretende delinear a relação pedagógica na perspectiva histórico-cultural como se Vigotski e os autores aliados a essa corrente teórica, a despeito de sua forte base epistemológica, propusessem um modelo pedagógico normativo, acabado e de fácil replicação (LORDELO; TENÓRIO, 2010; PINO, 2004). Contudo, reconhece-se que não são quaisquer proposições pedagógicas que são capazes de promover o desenvolvimento do psiquismo no modo como ele é entendido por Vigotski (MARTINS, 2011, 2013).

Intenta-se destacar o ambiente formativo como local propício para desenvolvimento dos processos psíquicos que constituem a consciência (LORDELO; TENÓRIO, 2010). Tem-se em vista que o processo educativo que se propõe nos espaços de formação exerce função determinante no desenvolvimento do psiquismo (MARTINS, 2013; MAZZEU, 1998).

Para a corrente histórico-cultural, o desenvolvimento do sujeito, considerando suas funções psicológicas e sua consciência, é estreitamente relacionado ao processo de aprendizagem – processo que precede o desenvolvimento e resulta de mediações produzidas a partir de interações com outros (VIGOTSKI, 2001).

Entende-se, à vista disso, que o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é um fato fundamental no surgimento das propriedades tipicamente humanas, sendo o aprendizado o propulsor do desenvolvimento do sujeito e de suas funções para toda a vida. Esses dois processos, mutuamente, implicam em complexas inter-relações (VIGOTSKI, 2001).

Vigotski (2001) situa os processos de ensino com base no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>6</sup> (ZDP), ou seja, destaca que os aspectos trabalhados com o aluno em colaboração com outra pessoa, como por exemplo, sob a orientação do professor ou de um colega, o farão operar sozinho em momentos posteriores, com os elementos proporcionados pela tarefa educativa. O indivíduo não aprende na escola o que ele já sabe realizar sozinho, mas o que não sabe, o novo, por meio da colaboração. A ZDP representa, portanto, “o

---

<sup>6</sup> Prestes (2010), após extensa e cuidadosa análise dos originais russos das obras de Vigotski, tece críticas a respeito da tradução desse conceito e propõe o uso do termo Zona de Desenvolvimento Iminente. Neste trabalho, mantém-se o uso do termo Zona de Desenvolvimento Proximal, em razão de sua ampla utilização na literatura brasileira, particularmente nas produções do campo da enfermagem, que fazem uso do referencial histórico-cultural de Vigotski. É importante ressaltar, contudo, que com o uso do termo “proximal” não se entende o imediatismo e a obrigatoriedade do desenvolvimento das funções psicológicas, de forma autônoma, como processo linear e independente do contexto e da colaboração de outro.

momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2001, p. 331).

A característica essencial da ZDP consiste nas possibilidades de desenvolvimento. O aluno pode, ou não, desenvolver certas funções; nesse processo, a colaboração de outra pessoa é fundamental, pois as atividades realizadas em cooperação criam as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas e permitem o desenvolvimento das funções humanas a um grau superior (VIGOTSKI, 2001).

É nessa perspectiva que se assume a aprendizagem escolar como fonte de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001). Cabe ao professor, então, antecipar os desenvolvimentos possíveis, em movimento entre o que o sujeito consegue operar sozinho e o que poderá conseguir operar na resolução de tarefas e problemas – e é nesse aspecto que os ensinamentos escolares devem ter ênfase (FRIEDRICH, 2012).

Assim, esse processo requer que se situe a instrução no espaço interpsicológico, no sentido de provocar processos internos de desenvolvimento, por natureza interacionais. Os aspectos que se dão entre os pares, uma vez internalizados pelo sujeito, podem se tornar seus próprios atributos, e é tal premissa que permite conceber a relação pedagógica como atividade relacional (TUNES, 2015).

Para corroborar esse entendimento, Ferreira e Mello (2015) aduzem que a atividade de ensinar, quando tomada como processo que supera a lógica da transmissão de conhecimentos, implica que o docente reconheça sua atribuição como agente motivador e potencializador de condições favoráveis à apropriação do conhecimento e dos conceitos científicos a ele inerentes. Ressalta-se que os conceitos científicos ensinados no espaço escolar são capazes de transformar os conceitos cotidianos, aqueles apreendidos pela experiência (VIGOTSKI, 2001). Supera-se, por meio dos conceitos científicos, o caráter apenas utilitário na apreensão da realidade, organizando os conceitos cotidianos em novo sistema (MAZZEU, 1998).

Dado isso, por meio da formação dos conceitos, o sujeito torna-se capaz de subordinar, ao seu próprio poder, suas operações psicológicas, orientar sua atividade no sentido de solucionar os problemas ao seu entorno e operar voluntariamente com as suas próprias habilidades (VIGOTSKI, 2001). Além disso, é possível desenvolver a autopercepção, a auto-observação e o conhecimento de sua própria realidade interna (VYGOTSKI, 1996).

Portanto, a formação de conceitos não pode ser compreendida como a simples maturação de FPE na história do desenvolvimento humano, mas como complexo processo, revolucionário, de desenvolvimento do conteúdo e das formas do pensamento em novas formas de atividade intelectual. É por meio do desenvolvimento do pensamento em conceitos

que o ser humano consegue participar ativa e criativamente da vida cultural que se lhe é apresentada e, portanto, compreender e manejar o mundo que o cerca (VYGOTSKI, 1996).

Daí que se percebe a relevância da escola e do professor para o processo de formação de conceitos científicos e nova configuração dos conceitos cotidianos por meio do aprendizado dos primeiros, contribuindo para que o sujeito dê um salto qualitativo em seu desenvolvimento, aprimore e adquira novas funções psicológicas e domine novas formas de conduta (VIGOTSKI, 2001; VYGOTSKI, 1996).

Por essa razão, tanto o papel do professor quanto o do aluno podem ser concebidos diferentemente. Ao professor, além do conhecimento amplo e específico do objeto que leciona e das técnicas para seu ensino, compete organizar o ambiente social de desenvolvimento do aluno (VIGOTSKI, 2003). Compete, também, reconhecer a singularidade e o protagonismo do estudante no curso do seu processo de aprendizagem e organizar sistematicamente o caminho que propõe a cada indivíduo nesse processo (TUNES, 2015).

O professor e a educação, em tal paradigma, ocupam aspecto central na configuração do homem. Instaura-se uma concepção de processo educativo como atividade criadora, e não reprodutora, por meio da qual a vida humana reconfigura-se, entre tensões e lutas (VIGOTSKI, 2003).

### 3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Aqui, apresentam-se os passos seguidos para alcance dos objetivos do estudo, bem como expõem-se os fundamentos metodológicos que orientaram o processo de produção e análise dos dados.

#### 3.1 DELINEAMENTO E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, analítica, alinhada aos pressupostos do referencial histórico-cultural de Vigotski. Quando embasada nessa teoria, a questão do método, muito mais do que caminho possível para alcance de resultados, é um processo inseparável do próprio problema proposto, compondo, ambos, o ato de investigar (VYGOTSKI, 2000).

Ancorado no materialismo histórico-dialético, Vigotski (2000) pressupõe que a conduta humana é intrínseca ao movimento histórico que a acompanha, sendo o homem produto e produtor da realidade em que se situa. Para o autor, “Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento” (VYGOTSKI, 2000, p. 67), ou seja, em transformação.

Em consequência, as bases do entendimento de método em Vigotski, alicerçam-se na compreensão de psiquismo a partir da análise dialética da atividade humana. Assim, a compreensão dos fenômenos de ordem psíquica remete à investigação de sua gênese, não de sua aparência na medida em que se propõe à análise de sua constituição (VYGOTSKI, 2000). O método, então, é tomado como ferramenta e resultado da investigação (VYGOTSKI, 2000). É um trabalho de construção permanente (SOUZA; ANDRADA, 2013).

Desse modo, a ênfase recai no processo, não somente no objeto/produto (ZANELLA *et al.*, 2007). A preocupação do investigador, por sua vez, não se atém ao resultado final do processo, mas ao processo dos fatos (GONZÁLEZ; MELLO, 2014).

Os dados, nesse escopo, precisam ser analisados além de sua superfície fenotípica, além de sua aparência. Sobretudo, é necessário ter em conta que os dados são produzidos num processo histórico e social complexo, e assim, ao analisá-los, deve-se levar em conta as relações entre as partes que compõem o todo, posto que cada parte esteja constituída a partir das relações que estabelece com as demais (ZANELLA *et al.*, 2007). Em razão disso, o esforço investigativo deve ser direcionado no sentido de desvendar as bases dinâmico-causais que constituem a gênese do fenômeno, porque a aparência e o modo como o fenômeno se manifesta dependem das condições que possibilitam sua produção (VYGOTSKI, 2000).

Destarte, com base em Vigotski (VYGOTSKI, 2000), compreende-se que cada particularidade da análise remete não a um apêndice da realidade, mas sim, à totalidade que se pretende estudar, e que acontece em movimento. Permeada por acontecimentos e mudanças, tem o homem como seu agente transformador, sujeito às transformações históricas (SOUZA; ANDRADA, 2013; ZANELLA *et al.*, 2007).

Afinal, é preciso que a tarefa de análise contraponha-se à simples descrição dos fenômenos, mas procure lançar luz às significações produzidas pelo sujeito, no bojo da historicidade dos processos que lhe é particular, sem perder de vista que a apropriação da realidade ocorre com base nos aspectos que significam algo para o sujeito, de modo único, fundamento que lhe torna capaz de constituir a própria singularidade e recriar a realidade (VYGOTSKI, 2000; ZANELLA *et al.*, 2007).

Assim, a análise não pode deixar de considerar as relações entre as partes e o todo, tendo em vista que ambos, mutuamente, se implicam. Por essa razão, um trabalho analítico dessa natureza dedica-se ao reconhecimento do sujeito em movimento nas suas complexas relações com seu contexto (SOUZA; ANDRADA, 2013).

Transpondo tal premissa para as pesquisas em ambiente de formação, o que se intenta é reconhecer como as objetivações da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos – nesta investigação, manifestos na construção da identidade profissional de enfermeiros – caracterizam-se nos espaços de formação e nas interações aí situadas.

### 3.2 CENÁRIO DO ESTUDO

O cenário do estudo compreendeu o curso de graduação em enfermagem, na modalidade bacharelado, pertencente à Escola de Enfermagem de uma universidade pública situada na região sul de Minas Gerais (MG).

O referido curso foi fundado no ano de 1976, e desde então são oferecidas 40 vagas para entrada anual, o que atualmente ocorre por meio do Sistema Unificado SISU (Sistema de Seleção Unificada) do MEC (Ministério da Educação)<sup>7</sup>.

Ao longo de seu processo de histórico de consolidação, o curso em questão atravessou três reformas curriculares, que propuseram apenas ampliações e reestruturações na dinâmica curricular, sem modificações nos marcos conceitual e filosófico. Tais mudanças

---

<sup>7</sup> Os dados referentes a esta instituição aqui apresentados foram extraídos Projeto Político Pedagógico de Curso (PPC), de domínio público. Optou-se pela não identificação dos dados, em função da preservação da identidade da instituição e dos alunos.

acompanharam a dinâmica histórica da consolidação do sistema de saúde brasileiro e as reformas que então se sucederam, no macro e micro espaço. De igual maneira, as alterações acompanharam as releituras curriculares da formação do enfermeiro, propostas pelas associações de classe e órgãos normativos.

O PPC que vigorou à época do estudo foi elaborado por uma comissão de professores enfermeiros e aprovado pelo conselho superior da universidade no ano de 2008.

Em consonância às DCN (BRASIL, 2001), o PPC concebe o enfermeiro como líder da equipe de enfermagem, inserido no contexto da equipe multiprofissional de saúde, capaz de prestar cuidados de modo integral, com consciência crítica e transformadora, por meio da interação com o indivíduo, com a família e com a comunidade. Propõe o perfil de egresso como um enfermeiro generalista, com competências técnicas e relacionais para cuidar em todos os níveis de complexidade, orientado pela responsabilização social e compromisso com a cidadania, apto a intervir nos problemas de saúde, a atuar na implementação das políticas e no gerenciamento dos serviços de saúde.

O curso apresenta a organização curricular estruturada em nove semestres e voltada para a inserção precoce do acadêmico na rede de atenção à saúde, perpassando a atenção primária e progredindo para atenção secundária e terciária.

Possui, ainda, regime escolar seriado e integral, com sistema de matrícula semestral. Totaliza carga horária pouco acima de 4000 horas, englobando atividades teóricas, práticas, estágios supervisionados e atividades formativas.

A inserção dos acadêmicos na esfera profissional, de acordo com o PPC, ocorre de modo gradual a partir do primeiro período. Observa-se, em contrapartida, que a partir do quarto período de curso concentra-se a maior parte da carga horária de disciplinas profissionalizantes. Desse modo, a partir do quinto período, todas as disciplinas curriculares são do ciclo profissional e ministradas por docentes enfermeiros. Os dois últimos semestres da graduação são destinados ao estágio curricular e à finalização e apresentação do trabalho de conclusão de curso.

O estágio curricular divide-se em duas disciplinas previstas no PPC, ambas com 420 horas, o que representa 20% da carga horária total do curso. Para essa etapa, propõe-se ao acadêmico a aprendizagem em situações reais da prática profissional, na área hospitalar e de saúde coletiva, em hospitais gerais, Estratégia Saúde da Família (ESF), Unidade Básica de Saúde (UBS) e ambulatórios de especialidades. Tais cenários, além de campos de estágio, são também campos de ensino clínico.

Ademais, o PPC descreve que, no transcorrer dos estágios, os acadêmicos devem exercer atividades de enfermagem que podem variar em termos de complexidade e cenários de prática, sob supervisão de um professor enfermeiro vinculado à universidade, com a participação dos enfermeiros das instituições conveniadas.

### 3.3 PARTICIPANTES E CRITÉRIOS DE ELEGIBILIDADE

Os integrantes do estudo foram todos os acadêmicos de enfermagem da instituição regularmente matriculados nas disciplinas do oitavo ou nono períodos da graduação, ou seja, nos períodos finais do curso.

Optou-se por esse recorte por privilegiar o momento em que os discentes já passaram pela maior parte do conjunto de disciplinas do ciclo profissionalizante. Entende-se que se tratam de períodos relevantes para a formação profissional, pois espera-se que os acadêmicos aprimorem as competências requeridas para o exercício da profissão durante os estágios, por meio de vivências pré-profissionais.

Foram excluídos da pesquisa os acadêmicos que possuíam certificado e/ou experiência profissional como técnicos ou auxiliares de enfermagem, por se entender que o processo de aprendizado e constituição da identidade profissional desses sujeitos, como enfermeiros, pode percorrer outro itinerário que remete às experiências profissionais ou curriculares anteriores ao ingresso na graduação.

No momento da realização das entrevistas, havia 19 alunos matriculados no nono período e seis alunos no oitavo, totalizando 25 alunos<sup>8</sup> com previsão de conclusão do curso no decorrer do ano de 2017; seis possuíam certificado e/ou experiência profissional como técnicos de enfermagem e, portanto, não foram incluídos no estudo. Nenhum aluno se opôs à participação.

Foi realizado, previamente, estudo piloto com quatro alunos que atendiam aos critérios de inclusão, escolhidos aleatoriamente, com previsão de conclusão de curso no final do ano de 2016. Como não houve alteração do instrumento – roteiro da entrevista – após o estudo piloto, estes também foram incluídos nos dados finais.

---

<sup>8</sup> No PPC vigente, para matrícula nos estágios, respectivamente oitavo ou nono período do curso, o aluno deve ter cumprido todas as disciplinas da dinâmica curricular. Desse modo, apesar de serem ofertadas 40 vagas, um número considerável dos alunos mantinha dependência nas disciplinas anteriores e não podia se matricular nos períodos finais.

Assim, participaram da pesquisa 23 alunos, quatro concluintes em 2016 e 19 concluintes em 2017. As principais características dos participantes<sup>9</sup> estão apresentadas no quadro 1.

**Quadro 1 – Características dos acadêmicos de enfermagem participantes do estudo, 2019**

Nome	Idade	Sexo	Estado civil	Renda Familiar (em salários mínimos)*	Ocupação (além de estudante)	Ano previsto para conclusão do curso	Desejava cursar enfermagem	Pretende exercer a enfermagem
Roberto	24	Masculino	Solteiro	três	Não	2016	Sim	Sim
Ana Maria	23	Feminino	Solteira	quatro	Não	2016	Sim	Sim
Vivian	25	Feminino	Solteira	seis	Não	2016	Sim	Sim
Lúcia	23	Feminino	Solteira	dois	Não	2016	Sim	Sim
Heloísa	23	Feminino	Solteira	dois	Não	2017	Não	Sim
Augusto	26	Masculino	Solteiro	seis	Professor de inglês	2017	Não	Sim
Joana	25	Feminino	Solteira	quatro	Gerente comercial	2017	Não	Sim
André	24	Masculino	Solteiro	três	Não	2017	Sim	Sim
Camila	25	Feminino	Casada	um	Autônoma	2017	Sim	Sim
Denise	22	Feminino	Solteira	três	Não	2017	Sim	Sim
Valéria	23	Feminino	Solteira	quatro	Não	2017	Sim	Sim
Carla	23	Feminino	Solteira	dois	Não	2017	Não	Sim
Janaína	25	Feminino	Solteira	dois	Não	2017	Não	Sim
Elaine	26	Feminino	Solteira	cinco	Não	2017	Não	Sim
Priscila	23	Feminino	Solteira	Menos que um	Não	2017	Não	Sim
Marina	21	Feminino	Solteira	dois	Não	2017	Não	Sim
Lucas	21	Masculino	Solteiro	dois	Não	2017	Não	Sim
Clara	28	Feminino	Solteira	um	Autônoma	2017	Sim	Sim
Adriana	23	Feminino	Solteira	três	Autônoma	2017	Não	Não
Luana	23	Feminino	Casada	três	Não	2017	Sim	Sim
Rita	24	Feminino	Solteira	sete	Não	2017	Não	Sim
Carolina	27	Feminino	Solteira	três	Autônoma	2017	Sim	Sim
Bruna	37	Feminino	Solteira	quatro	Não	2017	Não	Não

Fonte: do autor

\* Nota: considerado o salário-mínimo em vigor no Brasil no ano de 2017, definido em R\$ 937,00.

<sup>9</sup> Os nomes apresentados são fictícios para garantia do anonimato dos participantes.

### 3.4 PROCEDIMENTOS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS

Os alunos foram convidados à participação da pesquisa durante o semestre letivo, nos encontros formais e informais nos espaços da universidade. Aqueles não encontrados na universidade, em função dos horários de estágio, foram convidados por contato telefônico.

Os dados foram obtidos pelo pesquisador principal por meio de entrevistas individuais, gravadas em áudio e orientadas por roteiro semiestruturado, composto por duas partes. A primeira remete à caracterização do participante e a segunda constitui-se de questões norteadoras da entrevista, que se propunha a estabelecer um espaço que possibilitasse ao aluno materializar os sentidos e significados que foram elaborados ao longo de sua formação, relativos à construção da própria identidade profissional (APÊNDICE A).

Conforme já exposto, o roteiro de entrevista foi submetido a um estudo piloto, por meio do qual se observou que as questões correspondiam aos interesses da investigação e não requeriam modificações. Portanto, os dados resultantes foram incorporados ao corpus de análise.

Foi realizada uma entrevista com cada participante, em forma de diálogo, e com espaço para que as dúvidas fossem manifestas, caso existissem. Cada entrevista ocorreu em uma sala da própria universidade. Buscou-se garantir um espaço privativo, sem interrupções e com o mínimo de ruídos, sendo que permaneciam, no ambiente, apenas o pesquisador e o entrevistado.

Para a gravação em áudio, utilizou-se gravador digital. O tempo total de duração das entrevistas foi de aproximadamente seis horas, com variação de oito a 30 minutos cada entrevista.

Foram observadas e registradas, à parte, as reações do entrevistado na interação com o pesquisador, bem como aspectos da comunicação não-verbal e as impressões do próprio pesquisador. Isso porque, no contexto da fala, a entonação, os gestos e expressões auxiliam a compreensão do significado das palavras e o contexto psicológico que lhes circunscreve (VIGOTSKI, 2001).

Encerrada a entrevista, o conteúdo gravado foi transcrito integralmente em editor de texto, atividade realizada pelo próprio pesquisador. Após a transcrição, o conjunto de dados das 23 entrevistas totalizou 101 páginas.

### 3.5 ASPECTOS ÉTICOS

O presente estudo respeitou as orientações estabelecidas pela Resolução 466/12 do Ministério da Saúde (BRASIL, 2013). Assim, obteve-se a anuência da coordenação do curso de graduação em enfermagem para coleta de dados e a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), sob parecer nº 1.691.082 (ANEXO A).

Foram respeitados os princípios da autonomia, da privacidade e do anonimato dos participantes. Nesse sentido, para participar do estudo, o aluno foi informado dos objetivos, bem como do caráter voluntário de sua participação, podendo retirar-se a qualquer momento. Foi também elucidado que os dados originários da participação na investigação seriam utilizados tão somente para o objetivo previamente proposto, e não teriam influência nas avaliações dos estágios curriculares.

De igual maneira, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B).

Com vistas à garantia do anonimato, foram atribuídos nomes fictícios aos participantes e aos professores eventualmente citados nas entrevistas.

### 3.6 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Para organização e análise dos dados, utilizou-se a Análise Temática (AT), na vertente proposta por Braun e Clarke (2006). Optou-se por tal perspectiva de AT por sua coerência com a pesquisa qualitativa e pela adequação de sua proposta à abordagem histórico-cultural. Desse modo, a análise temática que aqui se propõe considera as condições de produção histórico e culturalmente estabelecidas.

Compreende-se a AT como método para identificar e analisar um conjunto de significados nos dados qualitativos, o que envolve o papel ativo do pesquisador na identificação e seleção de significados relevantes à questão de pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2006, 2013a).

Para o desenvolvimento da AT, Braun e Clarke (2006) propõem seis fases: primeira - familiarização com os dados; segunda - geração de códigos iniciais; terceira - procura por temas; quarta - revisão dos temas; quinta - definição e nomeação dos temas; sexta - produção do relatório de pesquisa.

A primeira fase envolve a familiarização do pesquisador com os dados por meio da transcrição das entrevistas e suas reiteradas leituras. Nesta fase, realizou-se a leitura de cada

entrevista transcrita associada à escuta do respectivo áudio, o que se prestou à verificação da acurácia das transcrições, bem como à imersão do pesquisador no conjunto dos dados (BRAUN; CLARKE, 2013a). Foram também registradas, à parte, as observações iniciais referentes aos possíveis caminhos para análise.

Na segunda fase, foram buscados os códigos iniciais. Os códigos são concebidos como um nome ou um título atribuído aos segmentos ou elementos básicos que retratam as características dos dados e correspondem aos interesses do fenômeno da investigação (BRAUN; CLARKE, 2006).

Os códigos foram identificados de forma indutiva, ao longo de todo o conjunto de dados. Assim, os códigos resultantes eram fortemente alicerçados nos dados empíricos, no caso, nas falas dos estudantes. Ao final desta fase, foi obtido um extenso conjunto de códigos que retratavam os dados como um todo.

Durante a terceira fase, empreendeu-se a organização dos códigos iniciais semelhantes em temas e subtemas, e a respectiva organização dos trechos das entrevistas correspondentes. Aqui, procurou-se também destacar os trechos das entrevistas que melhor representariam cada agrupamento temático.

Os temas são concebidos como conjuntos de significados relevantes ao objetivo do estudo. Vale ressaltar que a busca pelos temas é um processo que não desconsidera o trabalho interpretativo do pesquisador, o que implica assumir que os temas não subjazem nos dados passivamente para serem descobertos, nem se atém ao nível unicamente semântico dos códigos, mas se relacionam às assunções epistemológicas e ontológicas que direcionam a construção da pesquisa. Por sua vez, são opções relacionadas à história de vida, visão de mundo e valores do próprio pesquisador (BRAUN; CLARKE, 2013a).

Nesse sentido, os agrupamentos temáticos partem do pressuposto de que as ideias recorrentes nos dados colocam em perspectiva aspectos significativos para a pesquisa (BRAUN; CLARKE, 2013b).

Assim, os temas resultantes não retratam apenas a superfície e delineamento dos dados, limitados à sua aparência, mas procuram sinalizar os aspectos por meio dos quais os dados foram conformados para, então, parecerem como são (BRAUN; CLARKE 2006). Cabe relacionar que tal ideia é coerente à teoria de Vigotski sobre o método (VYGOTSKI, 2000).

Os temas, portanto, procuram demonstrar os dados para além de seu aspecto fenotípico, mas traduzem a busca pela origem genética do fenômeno, ou seja, sua emergência histórica e social assentada na complexidade das relações que o instituem (ZANELLA *et al.*,

2007). Os subtemas, por sua vez, propõem-se a organizar e colocar em evidência algum aspecto relevante de um tema maior (BRAUN; CLARKE, 2013b).

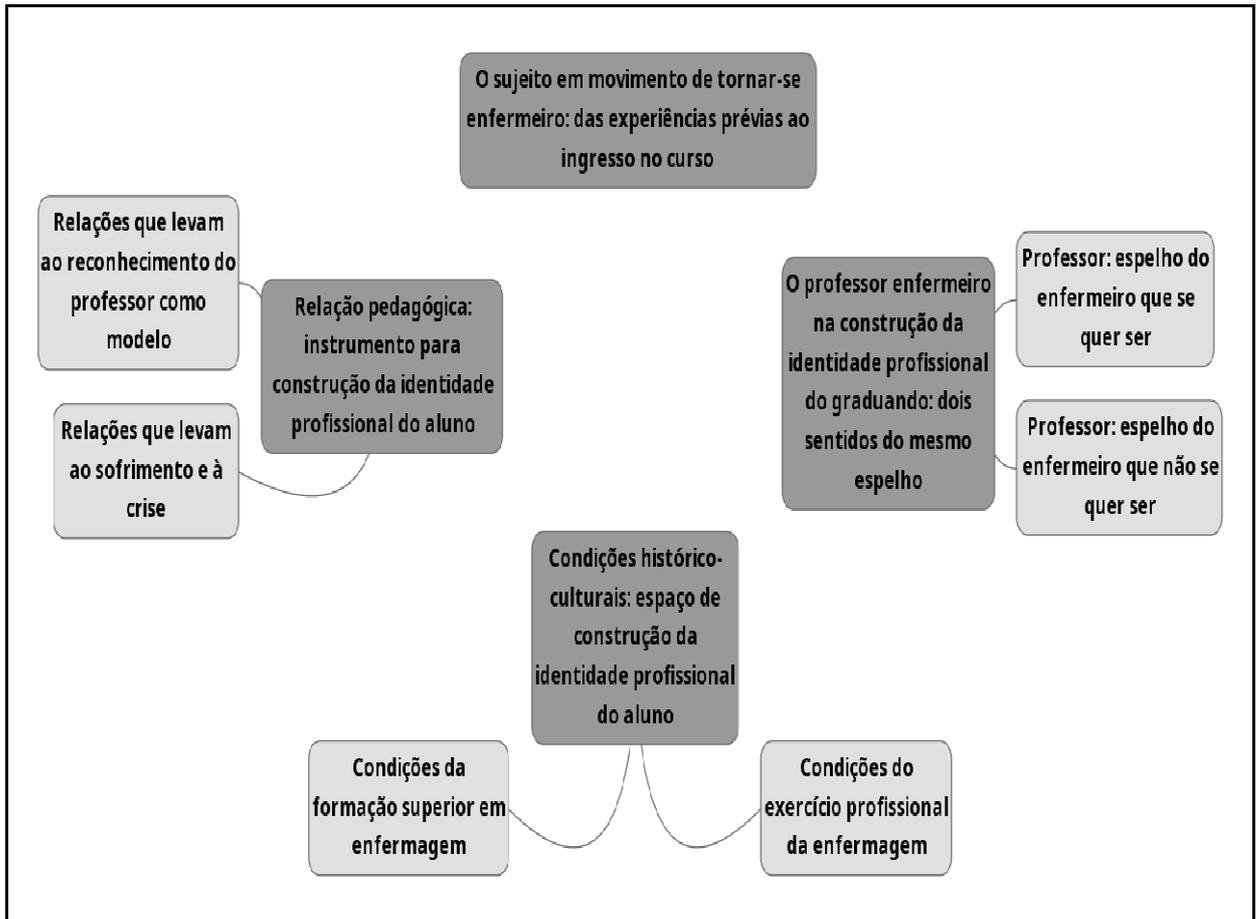
Para operacionalização do processo de busca por temas, optou-se inicialmente por recortar os códigos em papel e organizá-los sobre uma mesa. A partir da releitura dos códigos, à luz do referencial teórico, foi possível agrupar, refinar e definir quais agrupamentos poderiam representar temas e subtemas. Esta técnica, denominada por Braun e Clarke (2013b) de Mapa Temático, oferece um modo de explorar visualmente as relações entre os códigos, temas e subtemas, e pode ser realizada manual ou eletronicamente. Nesta pesquisa, optou-se por digitalizar o processo de construção e refinamento dos temas/subtemas com o auxílio da versão gratuita do Mindmup®, um aplicativo para construção de mapas mentais.

No desenvolvimento da quarta fase, os temas e subtemas foram revisados em duas etapas. Em princípio, procedeu-se novamente à leitura de cada um dos fragmentos de depoimentos que compunham os possíveis agrupamentos temáticos, para análise de sua coerência. Como resultado, foi possível realizar ajustes.

Assim, ao final da quarta fase, foi verificado se os temas e subtemas permitiam visualizar o conjunto de dados como um todo. Para tanto, foi realizada novamente a leitura de cada entrevista na íntegra para análise de sua relação com os temas e subtemas construídos. Verificou-se, também, se algum trecho de entrevista não fora considerado na primeira codificação. Ao final do refinamento proposto por esta etapa, foi possível compreender cada tema e subtema, seus conceitos centrais, os elementos que os distinguiam, sua relação com o conjunto de dados e com os interesses da investigação.

Na quinta fase, procurou-se nomear os temas e subtemas de acordo com a história que cada um apresentava. Ao final, o trabalho interpretativo resultou em quatro temas, três dos quais com dois subtemas, como representa o mapa temático constante na figura 1.

**Figura 1 – Mapa temático: a construção da identidade profissional dos acadêmicos de enfermagem, 2019**



Fonte: do autor

Nota: os temas são representados pelas caixas em cor cinza escuro e os subtemas pelas caixas de cor cinza claro interconectadas.

Finalmente, na sexta fase, produziu-se o relatório de pesquisa. Como ferramenta para sua estruturação, procurou-se atender aos critérios propostos para reportar os resultados de pesquisas qualitativas (TONG; SAINSBURY; CRAIG, 2007). Cabe lembrar que na pesquisa qualitativa, a própria redação do relatório da investigação é também análise, pois é processo no qual a análise toma forma. Desse modo, a fase de produção do relatório ocorreu entrelaçada à fase anterior, na qual os temas eram delineados (BRAUN; CLARKE, 2013b).

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As características dos participantes, obtidas pelas respostas da primeira parte do instrumento, estão sumarizadas na tabela 1.

**Tabela 1 – Caracterização dos acadêmicos de enfermagem participantes do estudo – 2019 (n = 23)**

<b>Variáveis</b>	<b>n(%)</b>
<b>Sexo</b>	
Masculino	4(17.39)
Feminino	19(82.60)
Média etária	24.52 (D.P.3.23)
<b>Estado civil</b>	
Solteiro	21(91.30)
Casado	2(8.69)
<b>Renda familiar em salários mínimos*</b>	
Até um salário mínimo	3(13.04)
Dois salários mínimos	6(26.08)
Três salários mínimos	6(26.08)
Quatro salários mínimos	4(17.39)
Mais de quatro salários mínimos	4(17.39)
<b>Possui ocupação além de estudante</b>	
Sim	6(26.08)
Não	17(73.91)
<b>Iniciou outro curso antes da enfermagem</b>	
Sim	3(13.04)
Não	20(86.95)
<b>Possui parentesco com algum enfermeiro?</b>	
Sim	8(34.78)
Não	15(65.21)
<b>Variáveis</b>	<b>n(%)</b>
<b>Possuiu dependências em disciplinas ao longo do curso</b>	
Sim	18(78.26)
Não	5(21.73)
Média de dependências no ciclo básico	2.52 (D.P.2.76)
Média de dependências no ciclo profissional	1.34 (D.P.1.49)

Fonte: do autor

Nota: \*considerado o salário-mínimo em vigor no Brasil no ano de 2017, definido em R\$ 937,00.

A análise temática dos dados da segunda parte das entrevistas levou à constituição de quatro temas: “O sujeito em movimento de tornar-se enfermeiro: das experiências prévias ao ingresso no curso”; “O professor enfermeiro na construção da identidade profissional do graduando: dois sentidos do mesmo espelho”, com dois subtemas, “Professor: espelho do enfermeiro que se quer ser” e “Professor: espelho do enfermeiro que não se quer ser”; “Relação pedagógica: instrumento para construção da identidade profissional do aluno”, com dois subtemas, “Relações que levam ao reconhecimento do professor como modelo” e “Relações que levam ao sofrimento e à crise”; “Condições histórico-culturais: espaço de construção da identidade profissional do aluno” com os subtemas: “Condições do exercício profissional da enfermagem”; “Condições da formação superior em enfermagem”.

Embora os temas sejam aqui apresentados e discutidos separadamente, eles estão intimamente relacionados, proporcionando uma visão integrada do conjunto de dados e a interinfluência de cada um na construção da identidade profissional dos alunos.

Em consonância com os aspectos éticos, cabe lembrar que os nomes dos participantes e professores citados são fictícios, e as informações sobre os participantes, apresentadas após cada fala, foram extraídas das entrevistas.

#### 4.1 O SUJEITO EM MOVIMENTO DE TORNAR-SE ENFERMEIRO: DAS EXPERIÊNCIAS PRÉVIAS AO INGRESSO NO CURSO

Os participantes mencionaram recorrentemente a sua história familiar, as vivências neste ambiente, favoráveis ou não, as possibilidades socioeconômicas e as características pessoais como elementos que delimitaram a escolha por estar na universidade e cursar enfermagem. Observa-se na fala de Ana Maria a relação entre sua escolha pela enfermagem como profissão com as vivências com seu pai:

*[...] foi uma paixão, que veio do meu pai. Ele tinha vontade de ser enfermeiro, não fez o curso, aí a gente sempre assistia a programa de televisão, de socorro, de socorrista, e eu gostava muito. Aí quando chegou assim... até o segundo [ano]<sup>10</sup> do colegial eu não tinha certeza. Quando chegou o terceiro colegial eu falei – não, é isso que eu quero! – e escolhi a enfermagem (Ana Maria, 23 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

---

<sup>10</sup> As inserções do pesquisador, feitas a partir do contexto das entrevistas, são mantidas entre colchetes e sem itálico, conservado em itálico apenas as falas dos estudantes.

Vivian menciona a lembrança do exercício profissional de sua mãe, como técnica de enfermagem, como aspecto marcante em sua decisão por ingressar na carreira:

*Eu tive um pouco de contato [com a profissão] através da minha mãe. Que nem eu te falei, ela é técnica de enfermagem, eu sempre ia ao hospital com ela, porque o hospital da minha cidade é de pequeno porte. Então às vezes as pessoas iam em casa para fazer curativo, quando ela ia fazer, ela me levava. E eu acompanhei muito isso. Então, isso despertou em mim a vontade de fazer enfermagem (Vivian, 25 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

A vivência de processo de adoecimento de algum familiar também se mostrou como elemento que fomentou, em alguns acadêmicos, o desejo pela carreira na enfermagem, a exemplo de Luana:

*[...] eu tive uma experiência com a minha bisavó, quando ela ficou doente, no último ano de vida dela, ela faleceu com quase 100 anos. E eu que acompanhava ela, aí eu senti que eu queria fazer isso [...] porque eu convivi com ela no hospital né? E a gente tinha muito o enfermeiro como referência, não era nem o médico. Qualquer dúvida, qualquer anseio a gente procurava o enfermeiro, não o médico (Luana, 23 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

Se por um lado observou-se a influência da família como fator que desperta o desejo e a busca pela enfermagem como opção de carreira, por outro lado, notou-se que ela pode determinar uma escolha coercitiva, não permitindo ao aluno outra opção senão permanecer no curso, como se depreende da fala de Joana:

*Eu comecei nutrição [...] eu joguei minha nota para vários cursos, vários, passei em engenharia civil, odonto, biomed, passei em direito [...] inúmeros cursos [...] tenho meu irmão muito como referência assim, sabe? Aí ele simplesmente falou – não, você vai fazer enfermagem! – Eu falei - não, não vou, vou ficar na nutrição! – Não! Você vai fazer enfermagem, você vai! Senão amanhã você volta para casa, vou te buscar! – Aí eu mudei para enfermagem [riso triste, contido] (Joana, 25 anos, desejava cursar engenharia e pretende exercer a enfermagem).*

As condições socioeconômicas de alguns alunos também se sobressaíram como fatores que influenciaram o ingresso na universidade em que estudam. Este aspecto pode ser exemplificado pelos fragmentos das falas de Roberto, Camila e Priscila:

*[...] eu também sou de perto aqui [...] Questão de ter até parentes aqui, então ia facilitar minha estadia aqui [...] Aí por isso que eu escolhi aqui. Por questão de*

*condição financeira também, questão de se manter, ser mais barato, se manter aqui. [...] (Roberto, 24 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

*[...] eu moro aqui e os meus pais não iam ter condições de me bancar em outro lugar, então se eu quisesse fazer uma Universidade teria que ser federal e teria que ser aqui. (Camila, 25 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

*[Ao responder o motivo pela escolha da universidade] [...] por ser Federal, pelo conhecimento, igual, na época ela [a universidade] já era bem valorizada. Economicamente também eu não podia pagar, então eu tentei já uma pública. E por eu morar aqui na cidade também (Priscila, 23 anos, desejava cursar biomedicina e pretende exercer a enfermagem).*

Para alguns participantes, o acesso à universidade não ocorreu pelo curso que almejavam, mas pela enfermagem – curso de fácil ingresso nos últimos anos, tendo em vista a menor concorrência, se comparado aos demais bacharelados da área da saúde (CAÑAVERAL; SÁ, 2017).

*[...] na verdade, eu não tinha em mente é... o plano de fazer enfermagem, eu queria medicina. Como eu vi que a minha nota do ENEM [Exame Nacional do Ensino Médio] não dava para medicina, eu falei assim – ah, vou colocar para enfermagem – [risos constrangidos] (Heloísa, 23 anos, desejava cursar medicina e pretende exercer a enfermagem).*

*Eu vou falar a verdade [sorriso nos lábios] [...] Porque eu sempre tentei medicina, e eu não passava em medicina, aí eu tentei enfermagem [...], eu não me arrependo de ter feito enfermagem, só assim, não é o que eu quero muito para minha vida. O meu objetivo sempre foi medicina e ainda é né? Tanto que eu estou fazendo cursinho à noite (Bruna, 37 anos, desejava cursar medicina e não pretende exercer a enfermagem).*

*[...] eu sempre quis ser cirurgião e por vários outros motivos que não convêm... eu não entrei no curso, entrei na enfermagem e assim, eu tive, eu tive muita... muitas dúvidas durante o curso (Augusto, 26 anos, desejava cursar medicina e pretende exercer a enfermagem).*

*[...] num primeiro momento eu queria medicina, foquei aí dois anos e meio no cursinho, estou estudando, estudando, não passei e aí eu fiquei com aquela coisa né? O tempo estava passando e eu ia ficar até quando pelejando? (Janaína, 25 anos, desejava cursar a medicina e pretende exercer a enfermagem).*

Como se pode observar nas falas de Heloisa, Bruna, Augusto e Janaína, a primeira opção de curso para alguns alunos era medicina. Tal curso, na realidade nacional, figura

dentre os mais concorridos, o que torna seu acesso, na maioria das vezes, restrito a um grupo de estudantes (WICKBOLD; SIQUEIRA, 2018).

Acrescenta-se o fato de que a maioria dos alunos entrevistados pertencia a famílias com renda de até três salários mínimos e que, portanto, poderiam ter na universidade pública a única possibilidade de acesso à formação em nível superior. Vale ressaltar que o perfil de renda familiar dos alunos desta pesquisa é bastante semelhante ao encontrado no âmbito nacional, conforme dados do relatório do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) da área de enfermagem (BRASIL, 2016).

Para Cañaverl e Sá (2017), o acesso à universidade no Brasil continua marcado por desigualdades, apesar de recente movimento para sua democratização. Na atualidade, para ingressar nas universidades federais, utiliza-se a nota obtida no ENEM, cujo sistema de seleção, o SISU, permite eleger até duas opções de curso. Em função do estrito limite de vagas, ocorre uma hierarquização das carreiras, o que torna as mais prestigiadas seletivas e quase inacessíveis (CAÑAVERAL; SÁ, 2017). Os mesmos autores relacionam ainda que as notas de corte e a relação candidato/vaga podem determinar que certos perfis de estudantes ingressem em cursos indesejados, o que acarreta maior possibilidade de evasão (CAÑAVERAL; SÁ, 2017).

Essa condição é de especial importância no que tange à composição da enfermagem como profissão e força de trabalho. Se historicamente a medicina tende a ser a primeira escolha dos estudantes que aspiram às carreiras na área da saúde (TEODÓSIO; PADILHA, 2016), a enfermagem, nesse compasso, pode congrega alunos que não necessariamente desejam se tornar enfermeiros, e ingressam no curso por conta das condições sociais e econômicas.

Nesta discussão, não se pode perder de vista que as condições objetivas da produção da vida material, numa sociedade de classes, oportunizam condições desiguais de humanização para os diferentes indivíduos (MARTINS, 2011, 2013). De igual maneira, o papel das relações sociais, inseridas no conjunto das relações de classe, tem relevância na constituição do sujeito (VYGOTSKI, 1997). Para Vigotski (1997), os sistemas de relações sociais entre as pessoas, uma vez interiorizados para o âmbito intrapsíquico, poderão contribuir para a constituição das próprias características sociais e de classe, na medida em que influenciarão também, dialeticamente, as próprias relações sociais.

Neste contexto, a despeito de se mostrarem inclinados a exercer uma profissão da área da saúde, as condições materiais de existência de cada aluno incidiram nas possibilidades de sua escolha profissional. A enfermagem nem sempre era idealizada como opção inicial de

carreira – às vezes como segunda ou até mesmo terceira opção. Para Heloísa, Bruna, Augusto e Janaína, o ingresso no curso de enfermagem deu-se tão somente pela impossibilidade de acesso à carreira de medicina.

Em outro aspecto, o depoimento de alguns estudantes chama a atenção para o fato de que a opção pela carreira está pautada em um conjunto de crenças, concepções e representações internalizadas a partir das vivências no seio da família, no trabalho, na vida em sociedade:

*[...] e depois eu comecei a trabalhar para médico, trabalhava de babá para médico e eles contavam do dia-a-dia deles assim, nossa! Eu achava a coisa mais linda! E aí eu olhava o pessoal na rua de branco, achava mais lindo [...] eu já me identificava (Clara, 28 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

Noutros momentos, depreende-se que há alunos que subentendem sua opção pelo curso como algo natural, dependente unicamente de escolha pessoal, como se pode notar nas falas de Carolina, Lúcia e Roberto:

*[respondendo qual o motivo da escolha pela enfermagem como profissão] Porque eu comecei a perceber que eu me preocupo com as pessoas, com o bem estar das pessoas, é... eu me preocupo se alguém precisa de ajuda, se alguém... por exemplo se machucou, tem uma ferida... é... se alguma pessoa está doente, eu sempre saio correndo para ver do que ela está precisando (Carolina, 27 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

*[...] a minha irmã começou a fazer enfermagem e ela me levava nas aulas dela [...] Mas eu sempre quis enfermagem, sempre foi o meu amor, nunca imaginei... Eu trabalhei já, fui secretária de dentista, minha prima fez odonto. E todo mundo falava – Faz odonto Lúcia! – E eu não me vejo fazendo outra coisa a não ser enfermagem. Não, não conseguia ver... Então eu sempre tive uma visão, assim, da enfermagem mesmo da minha cabeça (Lúcia, 23 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

*[...] aí eu falei – Ah, porque não tentar fazer enfermagem? – Porque eu tinha vontade. [...] aí eu conversei com a minha mãe, com meu pai lá, aí eu resolvi fazer, aí eu entrei na faculdade para fazer enfermagem (Roberto, 24 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

É importante observar que as afirmações desses alunos – acerca da opção individual, pessoal e consciente – traduz, na verdade, o conjunto de aspectos sociais, apropriados das e nas relações interpessoais. Lúcia, ao assistir às aulas com sua irmã; Carolina, ao entender que a preocupação com as pessoas em necessidade retrata uma característica pessoal a ser

valorizada; Roberto, pelo diálogo com seus pais; todos se apropriaram de aspectos que antes se situavam nas relações interpessoais, de escopo intersíquico, e lhes atribuíram um sentido particular.

Entende-se que no espaço histórico-social o sujeito se apropria de elementos que depreendem das relações que mobilizam os interesses, possibilitando a escolha por uma determinada profissão. Neste mesmo espaço, são disponibilizados imagens, códigos e representações do que é ou faz o enfermeiro, elementos cuja origem apenas pode ser explicada no campo cultural do desenvolvimento humano, uma vez que se constituem culturalmente e nos permitem legitimá-los enquanto os compartilhamos e os produzimos (OGUISSO; CAMPOS, 2013).

O interesse em ser enfermeiro, mesmo que de forma não clara, autônoma e consciente, forma-se a partir das relações que antecedem mesmo o ingresso na graduação, e leva em conta, também, elementos internalizados das relações socialmente constituídas na história de cada um, circunscrita às condições materiais de existência.

Tais interesses profissionais, que têm sua origem no período da adolescência e são, nesta etapa marcados pela instabilidade, vão amadurecendo em conjunto com outras funções, até alcançar, na juventude, maior estrutura. Isso pode favorecer, em decorrência, uma escolha profissional movida pela autodeterminação (GARCÍA, 2015). Ainda assim, cada trajetória de desenvolvimento é única, de modo que nem todos os sujeitos podem alcançar a autodeterminação à época da tomada de decisão pela carreira profissional.

Participam deste processo os elementos constitutivos da identidade pessoal de cada sujeito (OHLÉN; SEGESTEN, 1998). Identidade pessoal esta que remete ao conceito que a pessoa tem sobre si própria, conceito elaborado sobre a base de suas principais necessidades e motivos (GARCÍA, 2015). Portanto, reconhece-se que a constituição da identidade profissional é processo inseparável da conformação da identidade pessoal (OHLÉN; SEGESTEN, 1998).

Assim, a própria decisão pelo ingresso na universidade e no curso tem relação com esta identidade pessoal que, dialeticamente, estabelece as possibilidades da construção da identidade profissional na mesma medida em que é influenciada por esta construção.

A respeito deste movimento dialético de reconfiguração do sujeito, Heloísa, Augusto, Carla e Marina, que não possuíam como primeira opção a carreira de enfermeiro, discorrem sobre a modificação no modo como percebem a profissão:

*Só que aí, nossa, eu apaixonei pelo curso. Hoje, tem muitos colegas meus que começaram enfermagem, e realmente viram que não era aquilo e queriam mudar para medicina, ou até outra profissão. Mas eu não, eu não queria enfermagem, mas eu comecei, hoje eu amo e eu não trocaria por medicina (Heloísa, 23 anos, desejava cursar medicina e pretende exercer a enfermagem).*

*[...] até chegou um tempo, uma época na faculdade, que eu acho que deve ter sido no quarto período... terceiro período [manifesta dúvida] que eu fiquei tipo assim, sem ir para faculdade mais de uma semana. Mas assim, hoje eu não me vejo trabalhando com outra coisa. Se não naquilo que eu estou ali fazendo, sabe? Eu não vejo, eu não [me] vejo trabalhando com outra coisa (Augusto, 26 anos, desejava cursar medicina e pretende exercer a enfermagem).*

*[...] a princípio eu não queria enfermagem, eu queria biomedicina, aí eu praticamente caí na enfermagem [riso discreto], que aí eu passei na enfermagem, eu falei – ah, vou tentar, se eu não gostar depois eu transfiro. Aí eu fui cursando, fui cursando, fui tipo identificando, fui me apaixonando pela profissão, aí hoje em dia eu não penso mais em fazer biomedicina (Carla, 23 anos, desejava cursar biomedicina e pretende exercer a enfermagem).*

*Na verdade minha primeira opção era fisioterapia [...] mas aí eu joguei para enfermagem e eu decidi vir conhecer o curso na verdade. Acabei gostando. No início a gente não tem muita ideia porque é mais o básico mesmo né? Então eu deixei para ver melhor quando chegasse mais aprofundado na enfermagem. Eu achei interessante o curso, resolvi ficar, e hoje eu gosto muito (Marina, 21 anos, desejava cursar fisioterapia e pretende exercer a enfermagem).*

Nesses fragmentos das falas destes estudantes, infere-se que, a despeito da enfermagem não ter sido a primeira opção, os alunos ressignificaram essa profissão. Reconfiguraram seu pensamento sobre a escolha da carreira, superaram a lógica que os levaria a deixar o curso, optaram por concluí-lo e manifestam o desejo de exercer esta atividade laboral.

Isso é de especial importância quando analisado à luz de estudos que indicam relação entre o ingresso em cursos de menor concorrência e a evasão dos discentes (CAÑAVERAL; SÁ, 2017), assim como a evasão de alguns estudantes de enfermagem em função da não correspondência entre seus interesses e a realidade da graduação (BARLEM *et al.*, 2012b). Embora não se possa garantir que a conclusão do curso implicará em efetivo exercício profissional na área da enfermagem, uma vez que isto dependerá de diversos outros fatores, o fato de que um aluno entra no curso sem conscientemente o desejar e o conclui reconfigurando seu pensamento, coloca em relevo a importância do processo de formação.

É pertinente acentuar, também, que os aspectos da vida social constituintes do sujeito, a partir das relações mediatizadas na história de vida de cada um, podem se aproximar ou se distanciar do conjunto de atributos que constituem a enfermagem, construídos também nas relações socio-históricas, no processo da constituição da profissão como atividade produtiva. Como bem lembrado por Wickbold e Siqueira (2018), na universidade, o estudante encontra um espaço em que são compartilhados modelos de ser e estar no mundo. São compartilhados saberes, teorias e práticas instituídas e simultaneamente em reconstrução.

Ademais, reconhece-se que ao ingressar no curso superior, os alunos não possuem o mesmo nível de conscientização a respeito das atribuições da profissão que escolheram (MOLINERO; CASCÓN-PEREIRA; HERNÁNDEZ-LARA, 2017).

Nesse sentido, a despeito de se tratar de sujeitos diferentes, cujas singularidades constituíram-se em trajetórias sociais e históricas também diversas, pressupõe-se que os alunos que ingressam para cursar a graduação em enfermagem poderão atribuir novos significados à profissão, e, a partir daí, desenvolver potências que lhes possibilitem atuar na área, trazendo contribuições significativas para a profissão, bem como para seu próprio desenvolvimento.

As experiências proporcionadas pelos programas formais de ensino da enfermagem podem favorecer tal movimento. Compete ao professor fomentar experiências significativas para que o aluno possa desenvolver valores pessoais que coadunam aos esperados do enfermeiro (ROSE; NIES; REID, 2018). Em contrapartida, não se pode perder de vista, no processo formativo, a singularidade de cada um nesta dinâmica. A constituição do sujeito é algo em permanente construção, um processo inacabado, e o período universitário desempenha importante papel em sua formação.

Corroborar-se essa percepção com base no postulado de Vigotski (2001): o processo de aprendizagem leva ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, a aprendizagem dos fundamentos do ser profissional enfermeiro poderá modificar o desenvolvimento do aluno nos outros campos de sua vida, com consequentes novas formações de propósitos pessoais e nova concepção de mundo. Na mesma direção, entende-se que a educação não apenas influencia os processos de desenvolvimento isoladamente, mas pode reestruturar as funções psicológicas em toda sua amplitude (VYGOTSKI, 1997).

O ser humano cria, sobre a base de novas necessidades, uma apropriação diferente dos significados dos objetos ao seu entorno. Esses, em consequência, dialeticamente o transformam, na mesma medida em que ele modifica o próprio entorno. De fato, ao longo do seu desenvolvimento histórico, o homem consegue criar novas forças motrizes de sua conduta

(VYGOTSKI, 1996). Assim, ao se proporcionar aos alunos novas necessidades, por meio do processo formativo, podem ser provocadas novas apropriações, sob as quais se constituam novas formações psicológicas.

Todavia, esse processo não é linear e passível de ser formatado numa relação paralela de causa e efeito, tendo em vista que cada aluno vivencia as etapas de sua formação de modo singular e desenvolve suas funções segundo uma lógica interna particular e numa trajetória única. Naturalmente, as transformações pelas quais cada aluno passará serão diferentes, e variáveis de aluno para aluno (SERRA, 2008).

A vivência de situações parecidas ao longo do período de formação, seja no âmbito da própria universidade, seja fora deste espaço, é apropriada de forma diferente por cada sujeito a depender os elementos de sua história de vida.

Joana, apesar de todo sofrimento advindo de uma escolha coercitiva e das situações que viveu na graduação, aponta que o convívio com outras pessoas, fora da universidade, a auxiliou na superação dos momentos difíceis:

[Em resposta ao motivo que lhe fizera voltar ao curso após período de trancamento de matrícula] [...] *inúmeras pessoas que eu encontrei no meio do caminho [...] ah nossa, muita gente boa, muito enfermeiro bom, muita... ai... fisioterapeuta bom, outras profissões também, encontrei muita gente boa [...] me fez ver... que eu estava no curso certo, que era isso mesmo que eu queria, que eu só estava olhando do jeito errado* (Joana, 25 anos, desejava cursar engenharia e pretende exercer a enfermagem).

Para Augusto, mesmo não tendo sido a enfermagem sua primeira opção, ela adquire um novo significado que traduz o motivo de permanência no curso e na profissão:

[...] *a graduação para mim foi sempre um sonho. Sair de casa foi sempre um sonho, estudar numa universidade federal foi sempre um sonho para mim. Entendeu? Não faz sentido abandonar isso para mim. Não, [o que] faz sentido para mim é encarar para frente. Daqui cinco anos talvez, eu não sei, pode ser... eu não me vejo desistindo da profissão, mas talvez, se acontecer, não, pelo menos o que eu me coloquei para fazer eu fiz* (Augusto, 26 anos, desejava cursar medicina e pretende exercer a enfermagem).

Ao narrar todas as dificuldades vivenciadas no curso, Lúcia, apesar da enfermagem ter sido sua opção de carreira, questiona-se porque não desistiu, ao que responde:

*Porque é um sonho meu, eu acho que não... não tinha [porque] eu desistir por outras pessoas, eu não estaria desistindo por mim, estaria desistindo por outras pessoas. Entendeu?* (Lúcia, 23 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).

Se o ingresso na carreira parece exprimir a apropriação, pelo sujeito, de aspectos apreendidos das relações em sua história de vida, observa-se a mesma influência na permanência de alunos no curso, bem como na pretensão, ou não, de exercer a profissão. A esse respeito, Adriana sinaliza que as experiências proporcionadas pelo curso incentivaram-na à busca por outras opções de carreira, fora da enfermagem, ou por um exercício profissional temporário na área:

[Quando indagada sobre qual pergunta faria a si própria que não lhe tinha sido feita na entrevista] *se eu vou atuar mesmo nessa área... De início sim. Agora, é... posso considerar recém-formada, né? De início sim, só que eu acho que se eu não encontrar saídas nessa área da estética... dentro da enfermagem mesmo eu não vou tentar muito não. Assim, área hospitalar, área de saúde coletiva acho que vai ser segunda opção mesmo. Eu pretendo ver essa área que eu quero primeiro, ou fazer um outro curso, outra graduação, algum tecnólogo, para depois tentar essa segunda opção [...] não pretendo passar minha vida inteira dentro de um hospital ou dentro de um PSF [Programa Saúde da Família, atual Estratégia Saúde da Família – ESF] (Adriana, 23 anos, desejava cursar área de estética e não pretende exercer a enfermagem).*

Rita, por exemplo, indica que entrou no curso de enfermagem tendo a medicina como primeira opção:

[Em resposta à pergunta de qual era sua primeira opção de curso] *Medicina. Aí surgiu a oportunidade, eu tinha colocado a minha nota e deu certo de eu passar aí eu falei assim – ah, vou tentar – foi meio assim – susto [...] Não tinha mais nenhuma outra opção, nem enfermagem era uma segunda opção, acabou sendo né? (Rita, 24 anos, desejava cursar medicina e pretende exercer a enfermagem).*

Ao longo de seu depoimento, por várias vezes, Rita afirma que mudou positivamente seu modo de perceber a enfermagem como profissão. Ainda assim, em contradição, conclui que as dúvidas a respeito de seguir a carreira permanecem, mesmo em face à finalização do curso:

[Quanto indagada sobre qual pergunta faria a si própria que não lhe tinha sido feita na entrevista] *Um das coisas meio assim e aí eu ficava me questionando é... será que vale a pena? É... essa foi a pergunta que eu acho que eu mais fiz e eu ficava assim – nossa, será que não era melhor eu abandonar também e lutar por aquele sonho que eu tinha do início? [fazer medicina]. Será que eu tenho que construir um novo sonho? (Rita, 24 anos, desejava cursar medicina e pretende exercer a enfermagem).*

Desse modo, entende-se que é por meio do manejo de suas possibilidades pessoais que o aluno, em contínua interação com os atores sociais ao longo de sua formação, desenvolve

recursos e funções para se adequar às exigências da carreira em perspectiva e, seguindo adiante, projetar sua carreira profissional (PORTEOUS; MACHIN, 2018). Ou mesmo repensar suas escolhas, tendo em vista que as mesmas interações podem conduzir o discente ao não exercício do ofício.

A identidade do enfermeiro mostra-se, portanto, como fenômeno mutável e mutante, não passível de explicação unicamente no campo biológico do desenvolvimento do sujeito (OGUISSO; CAMPOS, 2013). Remete, então, a um processo dinâmico, que não pode ser descolado das vivências de cada um (PINTO *et al.*, 2014).

A identidade profissional de enfermeiro é constituída por diversos componentes de ordem subjetiva que antecedem, e mesmo possibilitam, o ingresso no próprio curso de enfermagem. É marcada pela subjetividade, ainda que entendendo-a formada por sujeitos concretos, constituídos social e historicamente (FACCI, 2004).

Quando se fala em subjetividade, ainda que se refira ao que é único e singular no sujeito, não se quer dizer que sua origem esteja no interior do indivíduo. Como processo singular de apropriação da realidade objetiva, a subjetividade tem sua gênese nas relações sociais na medida em que o sujeito delas se apropria de forma única (SILVA, 2009). É essa configuração do sujeito, que implica no desenvolvimento do seu sistema de conexões ao longo de sua história, que caracterizará o uso que o indivíduo poderá fazer de suas FPS e, em última instância, influirá nos processos de escolha e desenvolvimento profissional (VYGOTSKI, 1997).

Assim, a escolha profissional apoia-se na valorização que o sujeito atribui às suas capacidades e interesses, o que, por sua vez, relaciona-se à sua gênese enquanto tal, na medida em que constrói a representação de si mesmo (GARCÍA, 2002).

Os elementos congregados nesse tema reforçam que a construção da identidade profissional do enfermeiro tem relação com o modo como cada sujeito se apropria dos elementos que lhe são disponibilizados no contexto socio-histórico. Perpassa complexos processos psíquicos inter-relacionados, dependentes das interações familiares, das condições da vida material, da história da constituição de cada um.

Deste modo, é possível argumentar que o processo de construção da identidade profissional de enfermeiro antecede o ingresso na graduação e relaciona-se intimamente com o movimento de constituição de cada sujeito em seu desenvolvimento cultural. O ingresso no curso sinaliza uma etapa importante para construção da identidade e se alicerça na subjetividade historicamente constituída. A exemplo da própria escolha profissional, tal

subjetividade reconstrói-se nas e pelas interações que cada sujeito estabelece com os outros, em trajetórias únicas.

## 4.2 O PROFESSOR ENFERMEIRO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO GRADUANDO: DOIS SENTIDOS DO MESMO ESPELHO

Nesta análise, o professor enfermeiro foi identificado como uma figura cuja presença é constante na trajetória de construção da identidade profissional dos alunos. Contudo, ao longo das entrevistas, foi possível apreender que o professor enfermeiro e sua atuação, como elemento marcante na construção identitária dos alunos, não representam elementos que produzem apropriações de modo homogêneo entre os discentes.

Em alguns momentos, este sujeito configura-se modelo a partir do qual a enfermagem toma forma para os alunos; noutros, parece indicar exatamente o contrário. Esse aspecto paradoxal foi organizado em dois subtemas, apresentados a seguir.

### 4.2.1 Professor: espelho do enfermeiro que se quer ser

Vários alunos fazem uso da palavra espelho para atribuir significado ao que representa o professor enfermeiro para sua formação profissional:

*[...] foi uma influência assim muito positiva, onde eu pude ver, tipo, o quanto era importante a competência de saber fazer e tal, e aí meio que fui me espelhando na pessoa sabe? Nas pessoas porque não foi apenas uma pessoa. E aí, meio que a gente vai se moldando, naquela, naquilo que a gente vai vivendo. Então, a gente fala assim – nossa quando eu crescer eu quero ser igual àquela pessoa! (Carla, 22 anos, desejava cursar biomedicina e pretende exercer a enfermagem).*

*[...] a gente vê o profissional... de maneira a seguir até como exemplo. A gente teve docentes, eu tive docentes durante a formação que são bons na prática, na teoria e como ser humano. Então eu vejo isso e tento trazer, me aproximar, fazer de mim uma profissional mais próxima disso, mais próxima a eles, eu busco eles como espelho. (Vivian, 25 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

*Aí você começa a ser espelho, você se espelha, você faz igualzinho [ao professor] até sem querer [risos] até suas atitudes, você acaba fazendo igual (Clara, 28 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

*Ah, tipo assim, gente vê às vezes o profissional que ele é tão capacitado assim, tem conhecimento, sabe se portar como enfermeiro, e a gente se espelha né? A gente quer*

*ser um bom enfermeiro. E então a gente procura assim, as ações positivas e o que a gente vê de bom naquilo, eu quero levar para minha carreira profissional (Rita, 24 anos, desejava cursar medicina e pretende exercer a enfermagem).*

*[...] Então isso de alguma certa forma, é como se a gente quisesse ser igual a esses docentes, como se a gente espelhasse, um espelho mesmo, nesses docentes (André, 24 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

*Ah eu acho que é importante, porque a partir do momento que você vê que o seu professor é o profissional – e a gente se espelha nos nossos professores – então quanto melhor o professor [...] melhor o profissional [que o aluno será] (Janaína, 25 anos, desejava cursar medicina e pretende exercer a enfermagem).*

A atuação dos professores como enfermeiros, na fala desses alunos, parece importante para que os estudantes possam materializar o que significa ser e agir como enfermeiro e, a partir daí, percorrer uma trajetória de configuração identitária semelhante.

Reconhece-se que cada interação do professor com os alunos pode influenciá-los no desenvolvimento profissional, ainda que essa influência não se limite aos espaços de sala de aula (BALDWIN *et al.*, 2017). Dentre as diversas possibilidades de atuação dos professores no período formativo do aluno, aquelas que se contextualizam nos campos da prática tendem a ocupar lugar de destaque, no entendimento dos estudantes, a respeito do modo como devem proceder no caminho para se tornarem enfermeiros.

Roberto, por exemplo, destaca a atuação do professor no exercício da enfermagem, no campo de prática hospitalar.

*[...] ah quando a gente fala o nome do professor ou da professora lá [no hospital] eles falam –Ah esse é tal, tal pessoa – Os próprios funcionários, os próprios... [...] então esse exemplo a gente quer seguir (Roberto, 24 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

Ana Maria também enfatiza a atuação do professor enfermeiro, especialmente no ensino de componentes práticos no hospital, como aspecto que favoreceu com que esboçasse as características que deseja desenvolver para se constituir enfermeira.

*[...] a gente não tá ali só para aprender e sim ver como eles exercem a profissão deles [...] muitas vezes a gente vê, profissionais assim, professores no caso que [...] realmente gostam do que fazem, você consegue ter uma noção do que você seria. No caso você vê, no hospital, você vê a atuação dele, que ele consegue conhecer todos os pacientes, conhecer todos os casos, te passar o que tá acontecendo... (Ana Maria, 23 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

A identidade profissional do enfermeiro constitui-se também por valores e crenças, valores estes que significam importantes princípios para o estabelecimento de referenciais à prática profissional (FAGERMOEN, 1997; SCHMIDT; MCARTHUR, 2018). É indicada pelo professor enfermeiro não apenas no campo teórico, mas também no agir, na prática cotidiana e na demonstração de valores identitários em operação.

É inegável que o professor enfermeiro atua numa complexa interseção das atividades de ensinar com as atividades próprias do enfermeiro quando se encontra inserido no contexto de ensino dos elementos práticos da profissão nos serviços de saúde. Nestes espaços, pode refletir para os acadêmicos as características pessoais, condutas e posturas profissionais que são reconhecidas como inerentes ao ser enfermeiro.

É por meio de signos e significados compartilhados nessas interações, e então internalizados com apoio da intencionalidade do professor, que os discentes parecem elaborar o que consiste em ser enfermeiro e, deste espaço relacional, esboçar suas carreiras e as características pessoais que desejam desenvolver.

Nessa perspectiva, Heloísa e Joana fazem menção à humanização demonstrada pelo professor nas relações com os pacientes.

*[...] a postura que o professor tem influencia muito, porque... eu particularmente aprendo muito... é... pela pessoa falando, mas muito mais pela ação da pessoa. E assim, durante as práticas quando os professores... vem fazendo... os procedimentos... e tipo assim, vem demonstrando para o aluno a importância que é, você estar ali [...] sendo humano com o paciente, isso é muito importante e influencia muito (Heloísa, 23 anos, desejava cursar medicina e pretende exercer a enfermagem).*

*Um exemplo prático, recente, a minha professora preceptora que está comigo na Ala [na enfermagem, em supervisão de estágio] [...] assim, eu admiro tanto ela, admiro tanto! Que pessoa do bem, sabe? Eu vejo que ela faz pelos pacientes o que ela faz para as filhas dela, eu acho isso muito bonito (Joana, 25 anos, desejava cursar engenharia e pretende exercer a enfermagem).*

Na mesma direção, para Augusto, Priscila e Valéria o modo do professor se portar nos cenários de prática exerce grande influência:

*O professor, ou a pessoa que tá com a gente, o jeito que ela se porta dentro do hospital, ela faz com que a gente se porte também, é como se fosse um efeito assim, em cascata (Augusto, 26 anos, desejava cursar medicina e pretende exercer a enfermagem).*

*[...] é difícil explicar, mas eu vejo assim, é... uma atuação completa de profissional, sabe? Tanto a nível ético, em nível de conhecimento, de... sempre estar atualizando o conhecimento científico, de estar sempre respeitando o paciente, essa parte ética eu vejo que é uma coisa que... pelo menos eu sempre vejo ser citada em aulas e em momentos assim de prática com o professor [...]* (Valéria, 23 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).

*Igual a agora eu estou muito próxima da Olívia [Enfermeira técnica-administrativa em educação] E eu fico vendo ela, eu acabo me encantando com o jeito de... raciocínio que ela tem. Do perfil dela de enfermeira que ela é e também pela paixão que ela tem. Isso a gente percebe dos professores, quem tem uma paixão muito grande pela enfermagem durante o curso. E... ela foi uma dessas professoras que me encanta [...] questão de responsabilidade, é... a questão de ali na prática, de você ver a... preocupação não só com a questão teórica, questão de técnica, a questão de tratamento do paciente a gente vê diferença* (Priscila, 23 anos, desejava cursar biomedicina e pretende exercer a enfermagem).

Cabe destacar que, a exemplo do relato de Priscila, há momentos em que os alunos fazem menção à figura do enfermeiro Técnico-administrativo em Educação (TAE)<sup>11</sup> no processo formativo, equiparando sua função à do professor enfermeiro no cenário do ensino prático nos serviços de saúde, designando-o também pela palavra professor.

Este aspecto desponta-se particularmente importante, porque a palavra, embora seja um sistema de generalizações, pode assumir um motivo singular em estreita relação com o momento e a situação de seu emprego, a depender dos complexos movimentos psíquicos do próprio sujeito que se apropria do signo (LURIA, 1986; VIGOTSKI, 2001). Assim, a palavra professor, para os alunos de enfermagem deste estudo, pode compreender outros sentidos que não dizem respeito unicamente ao cargo de professor universitário.

Infere-se, portanto, que para os alunos desta pesquisa, a figura do professor pode não representar necessariamente apenas o indivíduo que ocupa o referido cargo institucional, mas pode abarcar outros enfermeiros vinculados à universidade, tais como os enfermeiros TAE, a depender das interações estabelecidas e do que elas provocam no desenvolvimento do aluno. Por meio da intencionalidade nas atividades do ensino, estes enfermeiros também podem favorecer a apropriação dos significados que materializam a identidade profissional.

---

<sup>11</sup> As instituições federais de ensino dispõem de cargos Técnicos-administrativos em Educação, com plano de carreira e regime jurídico próprios. Entre vários cargos, a lei n. 11.091 (BRASIL 2005) prevê que enfermeiros, ou seja, titulares do diploma de nível superior, admitidos por meio de concurso público, possam planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino, à pesquisa e à extensão. Na instituição onde foi realizada esta pesquisa, o curso de graduação em enfermagem conta com duas enfermeiras que ocupam o cargo de TAE, uma com atuação na supervisão de estágio em área hospitalar e outra no auxílio das atividades de ensino clínico no campo de atenção básica.

Ainda assim, interessa destacar que a palavra professor não parece ser empregada nas falas dos estudantes para designar os enfermeiros dos serviços de saúde. Todavia, ao discorrerem sobre o professor como modelo ao qual desejam se assemelhar, os alunos enfocam os professores enfermeiros e a enfermeira TAE, com poucas referências aos enfermeiros dos serviços de saúde.

Esta característica presente nos dados pode ter relação com o modelo de supervisão de estágio adotado na instituição, sede do estudo, em razão de que o estágio curricular pode ser supervisionado por outros enfermeiros que não sejam, necessariamente, indivíduos titulares do cargo de professor. O PPC prevê a participação dos enfermeiros dos serviços de saúde nestas atividades, ou seja, a supervisão ocorre não apenas com a presença do professor, mas também com enfermeiros sem vínculo empregatício com a universidade, inseridos nos serviços de saúde - campos de prática - quer na atenção básica ou no âmbito hospitalar.

Embora este modelo particular de configuração do processo de ensino prático exerça influência no modo como são disponibilizados os elementos culturais da profissão para apropriação dos alunos, a atuação dos professores enfermeiros parece se destacar, na percepção dos estudantes, entremeio aos múltiplos signos e significados com os quais se deparam no período formativo. A partir da percepção deste modo de agir, os alunos reportam terem identificado uma postura de ser enfermeiro e o desejo de procederem da mesma forma:

*Eu acho que eu convivi com... não apenas os professores, mas assim, os professores foram os carros-chefes porque eles são as pessoas que me guiaram, as pessoas que me mostraram os caminhos, então, é óbvio que eu sigo eles, mas quando você compara com outras pessoas, ou com outros profissionais, até mesmo com... estudantes de outras universidades, você vê que há uma diferença muito grande de um... se portar enfermeiro, de ver realmente qual é a sua importância lá dentro do serviço [...] onde você faz a diferença (Augusto, 26 anos, desejava cursar medicina e pretende exercer a enfermagem).*

*[...] eu vou levar, eu vou levar bastante. O cuidado que tem, vamos dizer assim de manter uma enfermagem íntegra né? (Priscila, 23 anos, desejava cursar biomedicina, e pretende exercer a enfermagem).*

*[...] então eu vejo assim que... eu tiro muito como exemplo nesse sentido de aperfeiçoar sempre o conhecimento científico e aperfeiçoar assim esse lado humano também (Valéria, 23 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

*[...] eu me inspiro nessas pessoas mesmo. Porque são minhas referências, eu vou me inspirar em quem? Não tem como eu criar uma personagem Joana Enfermeira ali*

[estalou os dedos, indicando imediatismo], *eu tenho que ter alguém de referencial* (Joana, 25 anos, desejava cursar engenharia e pretende exercer a enfermagem).

Depreende-se dessas narrativas que o percurso de construção da identidade profissional de enfermeiro pelos alunos assemelha-se à trajetória descrita por Vigotski (2000) em sua formulação da Lei do Desenvolvimento Cultural. Num primeiro momento, o ser enfermeiro acontece na esfera interpsicológica, entre os pares. Nesse espaço, a cultura e seus sistemas semióticos, aqui concebidos como os fundamentos constituintes do ser-enfermeiro-no-mundo são compartilhados entre os sujeitos. O professor como enfermeiro, neste processo, demonstra condutas, exerce habilidades, materializa atributos e indica significados. A partir desta relação, o aluno, ao apropriar-se do que, em si, significa ser enfermeiro, pode passar a ser enfermeiro para o outro, o professor e os pares, e depois, buscar se constituir enfermeiro para si.

Assim, se para Vigotski (2000, p. 149) “pasamos a ser nosotros mismos a través de otros”, pode-se inferir que o aluno passa a ser enfermeiro também por meio de outros, pois é possível entender que o trabalho, e o próprio comportamento humano que daí se sucede, tem seus alicerces na ampla utilização das experiências das gerações anteriores, acumuladas historicamente, e na experiência socialmente compartilhada por outras pessoas (VYGOTSKI 1997).

Se de acordo com Pino (2000, 2004), o desenvolvimento cultural do ser humano é dependente do papel de outro que lhe indique o signo e sua significação, é possível estabelecer uma analogia em que se entenda que o desenvolvimento da identidade profissional do aluno de enfermagem é dependente do outro, que lhe propicia a apropriação de ideias, códigos e modelos explicativos do que consiste ser enfermeiro e fazer enfermagem.

Esta afirmação vai ao encontro dos estudos de González-Aguilar *et al.* (2018) Marañón e Pera (2015), Oliveira *et al.* (2013) que situam os professores como atores fundamentais na construção da identidade dos estudantes de enfermagem. Os professores enfermeiros assumem papel de destaque porque é a partir daquilo que eles indicam no processo de ensino que os alunos parecem se apropriar das características do que é ser e agir como enfermeiro, inserindo-os em seu sistema de conceitos, em formação, a respeito da profissão.

Roberto, André, Camila e Carla destacam, por exemplo, a experiência prática, a segurança no exercício profissional e a constante busca por conhecimento como elementos que os levaram a se espelhar no professor enfermeiro.

[...] [o professor enfermeiro] *já tem experiência, às vezes ele te ajuda, a maneira com que ele conversa, com que ele passa as informações para você, você se identifica, então acho assim, é muito importante a presença e o exemplo que o professor, que o docente dá para o aluno durante o curso [...] porque eu acho que todos os que eu... tipo falo que um dia eu quero ser um pouquinho deles, eles estudam muito e tem muita... questão de prática, eles sempre buscam, às vezes a gente vai conversar com eles, eles falam assim – Ah, isso eu não sei, mas eu vou pesquisar – e eles trazem, tentam dialogar* (Roberto, 24 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).

*Então eu acho, eu acho que eu me espelho em alguns docentes é... pela convicção, pela certeza, pelo conhecimento teórico, científico e prático. Você vê que o profissional, o docente ele te passa uma segurança frente ao conhecimento que ele tem pelas vivências que ele já teve frente ao exercício profissional dele. Então eu acho que é muito isso. A questão do espelho é mais essa questão de você ver que ele tem uma segurança ao realizar o exercício profissional dele, de você ver que ele tem o conhecimento científico e de você ver que ele tem uma experiência profissional longa* (André, 24 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).

*Eu acho que a gente tem que ser exemplo. Igual, eu quero ser igual a professores que tenham...é... firmeza no que eles fazem, no que eles falam, entendeu? Que eles tenham fundamento – da onde que tirou isso? - porque que isso tem que ser assim? - o que que tem que fazer? Senão a pessoa vai morrer, ponto! – Entendeu? [risos]* (Camila, 25 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).

[Respondendo sobre quais características se espelhava nos professores enfermeiros] *Eu acho que na questão do conhecimento né? Você estar sempre buscando o conhecimento, sempre buscando atualizar o conhecimento para você poder sempre estar fazendo... [...] você sempre se mostrar competente e sempre correr atrás para cada vez ser melhor. Então acho que, assim, as principais características foram mais essas* (Carla, 23 anos, desejava cursar biomedicina e pretende exercer a enfermagem).

Luana, por sua vez, valoriza a capacidade de solucionar situações adversas:

[...] *que nem no PSF a gente lida muito com a população, tipo, o jogo de cintura que às vezes o professor tem né? Para resolver determinada situação com o paciente, tudo isso a gente vai absorvendo* (Luana, 23 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).

Desses depoimentos, percebe-se que o movimento de apropriação pelos alunos não parece se ancorar apenas naquilo que o professor ensina no campo teórico, mas sobretudo naquilo que demonstra pelo modo como opera as diversas características do ser enfermeiro – e assim, figura-se como modelo para o aluno.

Os modelos profissionais são percebidos por Felstead e Springett (2016) como aqueles que influenciam os demais, exemplificando modos de agir, características profissionais e/ou pessoais esperadas para enfermagem e que podem ser imitados por outros.

A imitação, para Vigotski (2000), é um mecanismo de grande relevância nas transformações e mudanças que ocorrem nas funções da personalidade, e não é concebida como uma atividade puramente mecânica. É um processo que possibilita que a aprendizagem aconteça em colaboração do outro, e provoque desenvolvimento e transições para além da zona de desenvolvimento atual (VIGOTSKI, 2001).

Os alunos, ao relatarem que se espelham no professor enfermeiro e o têm como modelo que pretendem imitar, parecem indicar que as interações que ocorrem entre os dois sujeitos podem provocar um complexo processo de desenvolvimento psicológico, sendo a imitação uma importante força motriz. A busca por imitação dos professores pode sinalizar que está em movimento um processo de apropriação dos elementos constitutivos da identidade profissional de enfermeiro, da esfera intersíquica para esfera intrapsíquica.

O processo de desenvolvimento de funções psicológicas, por sua vez, pode provocar novas transformações e novas possibilidades no leque de desenvolvimentos possíveis na história de construção da identidade profissional de cada um. Portanto, concorda-se com Cantey (2013) quando a autora afirma que é de responsabilidade do professor dispor modelos apropriados em cada encontro com os estudantes.

As vivências dos professores enfermeiros também foram destacadas pelos alunos como fundamentais na trajetória de construção de sua identidade profissional. Dessa forma, este sujeito aparece como elemento marcante na construção identitária dos alunos não apenas pela função de magistério no âmbito da academia, mas em razão de suas vivências na prática clínica nos diversos serviços pelos quais transita, juntamente com os alunos nos componentes curriculares.

Percebe-se, então, que são as vivências dos professores enfermeiros que permitem a decodificação de traços profissionais, atribuições e papéis que se relegadas apenas ao plano teórico, podem não fazer sentido aos alunos.

Augusto aponta que as vivências se apresentam como mola propulsora para atribuição de significados e elaboração de sentidos no seu processo de aprendizagem:

*[...] o mundo lá fora é diferente né? Então se o professor, não tem a capacidade de ligar as duas coisas... ele não me faz, ele não me faz... entender o que acontece lá fora também, ele não me faz entender a teoria dele, ele não me dá um significado da coisa.*

*E se ele não me dá um significado, conseqüentemente, ele não me dá, ele não me traz interesse por aquilo. E o interesse, infelizmente dentro de uma instituição de ensino, ele é um dos carros-chefes né? Porque se eu tenho interesse eu estudo e eu formo um profissional mais qualificado teoricamente [...] (Augusto, 26 anos, desejava cursar medicina e pretende exercer a enfermagem).*

Outros alunos enfatizam as vivências do professor enfermeiro como aspecto que facilita o ensino e potencializa a internalização dos conceitos científicos da profissão:

*Contando experiências mesmo que eles, que eles vivenciaram na prática deles. Então isso eu acho um aspecto muito positivo, porque a partir do momento que você tem uma experiência na área, você vai saber transmitir aquele conhecimento, você une teoria e prática. Não só o conhecimento teórico-científico, mas você une prática, e você une o conhecimento teórico-científico e a partir das vivências que você como docente, você foi tendo ao longo da sua formação, também, né? (André, 24 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

*Nossa, eles [os professores enfermeiros] têm muito o que contribuir, não só por ensinar a parte científica mas também por poder é... tipo... compartilhar as experiências, porque nem sempre o que está no livro acontece como está no livro (Camila, 25 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

*[...] o professor que já teve uma experiência profissional, que é muito diferente do professor que às vezes não teve. Vamos supor que é um recém... que ele acabou de fazer o mestrado, ou o doutorado e entrou [na Universidade] e ele antes não trabalhou. É bem diferente, porque aí na aula, por exemplo, ele conta das experiências dele, e na prática ele chega e parece que ele tem mais domínio sobre aquilo, a gente consegue notar a diferença (Denise, 22 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

*[...] a experiência que os professores conseguiram me passar. Sabe? Mostrar para gente a experiência que ele tem. Porque a gente vê que hoje a maioria dos professores mais novos, geralmente faz mestrado muito cedo e não tem essa experiência em campo né? E aí eu vi que a maioria dos professores, pelo menos que meu deu aula, eles, tipo, tem muita experiência em campo, tem histórias para contar e mostrar realmente como é a enfermagem em si (Marina, 21 anos, desejava cursar fisioterapia, e pretende exercer a enfermagem).*

*[...] do meu ponto de vista, para você ministrar uma aula você tem que ter experiência para você poder contar, porque nada mais fácil para um aluno apreender, poder absorver conteúdo quando o professor tem uma experiência para motivar o aluno (Lucas, 21 anos, desejava cursar área da saúde e pretende exercer a enfermagem).*

Para Lucas, este aspecto é tão marcante que o leva a entender que a construção de sua identidade profissional como enfermeiro obrigatoriamente passa pela aquisição de experiência prática:

*[...] eu quero a área da obstetrícia, certo? Eu gosto muito dessa área. Só que não adianta nada eu lá na frente, vou dar um [exemplo], vamos supor, que eu consiga dar aula em obstetrícia por aí, em algum lugar, mas aí chega um caso na minha frente de uma... uma gestante, que tenha... algum... por exemplo... distúrbio hidroeletrolítico por exemplo lá, entendeu? Eu não tive prática com isso, como que eu vou atender? Então assim, eu quero ganhar prática, entendeu?* (Lucas, 21 anos, desejava cursar área da saúde e pretende exercer a enfermagem).

É consenso na literatura que a prática clínica é parte essencial da educação em enfermagem (LEE; CLARKE; CARSON, 2018). A prática confere sentido à teoria (MARAÑÓN; PERA, 2015) e o fazer vinculado à prática é central para que o aluno desenvolva sua identidade profissional como futuro enfermeiro (WILLIAMS; BURKE, 2015; EWERTSSON *et al.*, 2017). A esse respeito, Johnson-Farmer e Frenn (2009) observaram que o compartilhamento de experiência com os estudantes favorece o estabelecimento de ligações entre a teoria e a prática, proporciona relevância aos tópicos de aprendizagem e pode favorecer o ensino. Lima *et al.* (2018b) consideram que a articulação de elementos da prática no transcorrer das aulas teóricas desperta o interesse dos discentes sobre a temática em estudo. Baldwin *et al.* (2017) também reforçam que o compartilhamento de narrativas das experiências profissionais dos professores é capaz de favorecer o aprendizado e a transposição deste para situações reais.

A relevância do componente prático no ensino da enfermagem, amplamente discutida na literatura correlata, e do que pode proporcionar em termos de aprendizagem e desenvolvimento profissional, pode também ser compreendida à luz dos ensinamentos de Vigotski (2003) sobre a educação pelo trabalho. Para o referido teórico, o processo de ensino pautado no trabalho permite ao aluno empreender um caminho psicológico que pode ser concebido como um círculo, em que o resultado do trabalho retorna ao mesmo ponto de partida que provocou o movimento. Contudo, ao retornar, o aluno vê as mesmas coisas sob outro ângulo, a partir de novas possibilidades que lhe foram proporcionadas pela nova experiência (VIGOTSKI, 2003).

Assim, o aluno, ao empreender uma trajetória de construção da identidade de enfermeiro por meio da prática profissional, apropria-se de elementos que lhe permitem ver a própria trajetória empreendida sob outra perspectiva. Cada nova experiência pode

proporcionar ao aluno elementos que provoquem desenvolvimento de funções, que por sua vez, possibilitam novos olhares sobre a mesma experiência, num movimento em espiral a partir do qual a identidade profissional se constitui.

A tal análise, acrescenta-se o entendimento da perspectiva histórico-cultural, acerca da relevância do compartilhamento de experiências – por meio da linguagem – para o desenvolvimento cultural. Assim, o homem não precisa se dirigir sempre a uma experiência pessoal como fonte única de seu desenvolvimento, uma vez que ele pode recebê-la dos outros, a partir da linguagem (LURIA, 1986).

Nesse sentido, em seu desenvolvimento cultural, o homem dispõe da experiência de outras pessoas para estabelecer novas conexões e organizar novos comportamentos (VYGOTSKI, 1997). Como exemplo, Vigotski (1997) ilustra que um indivíduo não precisa sair de seu país para ter ideia de que existe o deserto do Saara; é possível sabê-lo pela experiência de outros que o fizeram, pela experiência denominada social. Essa característica do desenvolvimento torna única a espécie humana: sua capacidade de superar os limites da experiência imediata (LURIA, 1986).

Dessa forma, coloca-se em destaque a importância do compartilhamento de experiências entre professores enfermeiros e alunos no processo de construção da identidade profissional desses últimos. Em outras palavras, julga-se que os estudantes nem sempre terão oportunidade de enfrentar as mesmas situações, realizar as mesmas atividades, conviver com os mesmos atores de modo uniforme ao longo da sua trajetória de formação. Contudo, o professor enfermeiro, ao compartilhar suas experiências, provavelmente influenciará o modo como o estudante conduzirá seu pensamento e conduta a respeito de ser enfermeiro.

Nessa lógica, Strouse e Nickerson (2016) asseguram que o professor, ao compartilhar suas reflexões e o conhecimento experiencial, dispõe para os estudantes modelos de ser e fazer determinantes para formação profissional.

Já para esta pesquisa, em diversos momentos das entrevistas, os alunos apontam a figura do professor enfermeiro como elemento que dispôs significados que favoreceram a reconfiguração do pensamento a respeito da profissão. Clara, por exemplo, reporta que passou a valorizar a enfermagem como profissão:

*Eu passei a ver que a enfermagem não é caridade [...] eu comecei muito a valorizar o que... por eu trabalhar de cuidadora, e fazer os meus plantões eu comecei a exigir – falava - ó, meu preço! – tanto que eu aprendi a colocar – meu preço é esse! [...] e antes eu não via isso. [...] eu comecei a dar valor, que não... que não é fácil. É difícil, você está trabalhando, você está prestando sua assistência [...] então é uma profissão*

*que eu tenho que exigir aquilo que eu estou fazendo* (Clara, 28 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).

Roberto relata que conseguiu ver a enfermagem de outra forma, também atribuindo valor à figura do enfermeiro:

*[...] até pelas experiências, até os docentes falam muito isso dos egressos, a experiência dos egressos daqui, a gente vê que cada um pode ser... pode traçar sua história, pode fazer diferença. Então aqui eu aprendi a valorizar ainda mais a enfermagem, o enfermeiro no caso, né?* (Roberto, 24 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).

Para Vivian, Heloísa e Joana, a visão da enfermagem ampliou-se a partir das indicações dos professores:

*Por que antigamente... é antes de eu entrar na enfermagem, a enfermagem era a arte do cuidar, depois que eu entrei na enfermagem aqui na Universidade eu vi que a enfermagem vai além da arte do cuidar. Ela é a arte do cuidar mais o princípio científico. Né? Era um campo de visão que eu não tinha antes. Para mim, eu entrei com a arte do cuidar na minha cabeça e foi formando lacunas na minha cabeça onde foram direcionados princípios científicos, princípios técnicos e... a humanização do cuidado sabe? Então eu acho que ampliou bem o meu campo de visão com relação à profissão* (Vivian, 25 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).

*Até então, eu acho assim que os professores contribuíram também porque eles ampliam a visão da gente, vê que a enfermagem não é restrita, só na assistência, vê que tem muitos campos da enfermagem que você pode trabalhar. Aí isso ampliou minha visão e hoje eu penso assim* (Heloísa, 23 anos, desejava cursar medicina, e pretende exercer a enfermagem).

*[...] foram elas [professoras] que mudaram meu jeito de ver as coisas, muito mesmo, assim, principalmente na hora que eu entrei na [disciplina] semiotécnica, a hora que eu tive aula com a Rafaela, que eu ficava assim, meu olho enchia de ver o jeito dela trabalhar, sabe? De ver a autonomia dela dentro de um hospital, de como as coisas funcionavam. O dia que eu descobri o diagnóstico de enfermagem com a Isabel, aquilo encheu meus olhos eu falei – gente, a enfermagem pode ser administrativa, que coisa maravilhosa!* (Joana, 25 anos, desejava cursar engenharia e pretende exercer a enfermagem).

Das características apreendidas da atuação dos professores, os alunos parecem tomar consciência dos atributos que precisam desenvolver para construir a identidade profissional de enfermeiro. A partir daí, elaboram o que entendem como modo adequado de ser enfermeiro e

estabelecem este marco como linha-guia de seu comportamento numa prospecção de carreira futura.

[...] *Eu me enxergo... buscando, sabe? Porque foi plantada em mim uma semente de buscar, buscar o conhecimento, renovar esse conhecimento, ir atrás, aprofundar. Então eu acredito que eu vou ser esse tipo de enfermeira, de busca, buscando sempre aprender mais, renovar, atualizar. Porque... foi ...foi instituído... é... demonstrado isso por alguns docentes, aqui na Universidade que... o interessante é isso, é você renovar, buscar conhecimentos, e é... essa enfermeira que eu pretendo ser, entendeu?* (Vivian, 25 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).

[...] *quero trabalhar assim... ser uma enfermeira... assim boa com a equipe assim sabe? Comunicativa, ver o paciente, não ser aquela enfermeira que vai ficar só no papel. Eu quero ser uma enfermeira assistente, estar com o paciente, fazer exame físico, estar ali no leito mesmo, é assim que eu quero ser* (Elaine, 26 anos, desejava cursar fisioterapia e pretende exercer a enfermagem).

*Ah, eu espero ser uma pessoa que detém conhecimento para poder liderar uma equipe, né? Eu quero que a equipe onde eu for trabalhar me respeite, eu acho que isso é de fundamental importância, não só a equipe de enfermagem, mas como todos os profissionais que vão estar ali fazendo parte da convivência diária, é... eu vou querer sempre, tipo assim, fazer o que for... tiver ao meu alcance mesmo, para estar ajudando, mas dentro daquilo que é ético, dentro daquilo que é certo, correto [...]* (Rita, 24 anos, desejava cursar medicina e pretende exercer a enfermagem).

Para Roberto, o exercício profissional de uma professora foi marcante a ponto de, além de levá-lo a delinear o modo como gostaria de ser enquanto profissional, influenciá-lo também no estabelecimento de metas para o desenvolvimento da própria carreira:

[Ao discorrer sobre como gostaria de ser] *Vamos citar um exemplo... A professora Cristina na questão dos curativos [risos] - chama a professora Cristina que ela entende! – Entendeu? Não questão dela, que ela tem muitos anos de experiência... mas dentro do hospital pelo menos isso, entendeu? – Ah não! Chama o enfermeiro Roberto lá que ele vai conseguir dar uma luz aí nessa questão – Pelo menos isso eu queria ser, dentro do hospital que eu estiver trabalhando, entendeu? [...]* [Em resposta ao modo como se vê depois de cinco anos de formado] *eu queria fazer especialização na estomaterapia, já queria ter terminado* (Roberto, 24 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).

Nessa mesma direção, Lucas entende que a influência do professor na construção de sua identidade profissional se desdobra no desenvolvimento de aspectos próprios da personalidade do aluno, como um todo:

*Então assim, ele [o professor] deve influenciar na personalidade profissional do aluno, mas também e influenciando nessa personalidade profissional, acaba que ele influencia na pessoal também. Porque, o professor influenciando na profissional e na formação do acadêmico, ele acaba incentivando o aluno mais, entendeu? Ele acaba... animando o aluno mais para..., quer dizer, então o aluno assim, melhora a personalidade do aluno, ele se sente mais seguro, no que ele faz, ele se sente mais capacitado naquilo que ele faz (Lucas, 21 anos, desejava cursar área da saúde e pretende exercer a enfermagem).*

Interessante é que mesmo no caso de Bruna, que não pretende exercer a enfermagem, vislumbra-se sua percepção de atributos que remetem à identidade profissional do enfermeiro:

*Não é porque eu não consegui passar em medicina que eu vou sair sendo uma má profissional? Não! Eu gosto é da área da saúde. Entendeu? [...] Eu não penso assim, eu estou aqui aprendendo, isso vai ser para minha vida né? E mesmo se eu conseguir... por exemplo eu acho que no médico falta muito esse olhar do enfermeiro, essa coisa assim que o enfermeiro tem né? Do paciente. Aí eu acho que se eu conseguir medicina, se eu conseguir não – eu vou conseguir! – eu acho que eu vou ser uma profissional mais completa, eu só tenho a agradecer a enfermagem por isso (Bruna, 37 anos, desejava cursar medicina e não pretende exercer a enfermagem).*

Bruna destaca “o olhar do enfermeiro”, elemento internalizado ao longo do curso e que parece indicar que deseja desenvolver esta característica, mesmo se vier a alcançar a carreira que almeja, que não é a de enfermeira.

Portanto, reconhece-se a importância do professor em proporcionar experiências significativas para que os estudantes se apropriem dos valores da profissão, ainda que se considerem outros fatores neste desenvolvimento, a exemplo das experiências prévias ao ingresso na graduação (ROSE; NIES; REID, 2018).

Observa-se, também, que os professores enfermeiros podem manifestar e concretizar características que integram a identidade profissional no âmbito da enfermagem e, a partir daí, tornarem-se estímulo para que os estudantes desenvolvam a própria identidade profissional.

Consoante a tal constatação, Shafakhah *et al.* (2016) puderam observar que a manifestação dos valores por modelos profissionais, no campo prático, foi grande estímulo para que os estudantes desenvolvessem estas características.

Para Baldwin *et al.* (2017), os estudantes apreendem pelo exemplo e podem incorporar os atributos profissionais em sua prática, no início, durante o estágio, e na carreira futura. Adicionalmente, Chan, Tong e Henderson (2017a), Gibbs e Kulig (2017) argumentam que as atitudes dos professores com os pacientes, na prática clínica, desempenham a função de modelagem para o aprendizado dos estudantes.

Dos apontamentos elencados neste subtema, em coerência com os postulados defendidos Vigotski (1997), pode-se considerar que na construção da identidade profissional, o aluno percorre um caminho de transposição para seu psiquismo de uma forma coletiva de comportamento de um grupo profissional, no caso a enfermagem.

Portanto, na história do desenvolvimento da identidade profissional de enfermeiros, os alunos são influenciados pelos professores que lhes apresentam um conjunto de significados desta identidade. Assimilam, assim, aspectos constitutivos da identidade profissional de enfermeiro antes que consigam colocá-los voluntariamente em operação. Mais adiante, neste caminho, os estudantes parecem ser capazes de influenciar a si próprios e buscar dirigir a própria conduta pelos significados apropriados.

Assim, a aprendizagem da identidade profissional parece anteceder e então impulsionar o desenvolvimento dos alunos, em movimento contínuo. Primeiramente, os estudantes indicam que precisam ver o professor enfermeiro colocar em operação a identidade de enfermeiro para, então, ao se apropriarem de tais atributos, gradativamente tomarem consciência para dirigirem a própria conduta profissional.

Apesar do recorte metodológico, que apresenta apenas o aspecto de formação profissional, tem-se em mente que este processo não é isolado e remete a algo maior que diz respeito ao desenvolvimento da autoconsciência. Para Vigotski (1996), o domínio de novos comportamentos implica no desenvolvimento da autoconsciência. Na medida em que o novo comportamento do homem se transforma em comportamento para si, o homem passa a ter consciência de si mesmo.

Talvez daí se possa compreender porque se reconfiguram, como um todo, as funções psicológicas dos alunos e seu psiquismo como instrumento que maneja o mundo, uma vez que a apropriação de novos significados, apreendidos das relações com os professores quando indicam em que consiste ser enfermeiro, alicerçam novas formas de pensar e agir.

Com efeito, o processo dialético de desenvolvimento de novas formas e conteúdos de pensamento é inseparável da aquisição de novos mecanismos de conduta que subjazem às novas e superiores operações intelectuais na esfera do desenvolvimento cultural humano (VYGOTSKI, 1996).

Todavia, é preciso que se enfatize que as aprendizagens que levam à constituição da identidade profissional não obedecem a uma lógica de transmissão unilateral de conhecimentos, na qual o aluno é depositário de esquemas e conceitos, mas leva em conta a produção conjunta entre os atores. Se neste processo, o professor é aquele que indica para o aluno o que consiste em ser enfermeiro, por sua vez, o aluno não é apenas uma tábula rasa e

traz consigo elementos próprios conformados na história de sua constituição enquanto sujeito. Nos dizeres de Vigotski (1997), não se pode imaginar o ser humano como uma folha em branco em que se pode escrever tudo quanto se queira.

#### **4.2.2 Professor: espelho do enfermeiro que não se quer ser**

Os dados das entrevistas colocam em perspectiva o paradoxo de que pelo mesmo exercício do professor enfermeiro, particularmente no âmbito do ensino dos elementos da prática profissional nos serviços de saúde, os alunos parecem delimitar aquilo que não desejam ser.

Para Ana Maria, Vivian e Roberto, o desconhecimento depreendido por alguns professores, na prática hospitalar, sobressai como característica que os distancia da identidade de enfermeiros que pretendem construir.

*[...] a gente passou pela experiência que alguns professores que foram para prática, principalmente, que assim [...] a falta de atualização, eu acho [...] alguns procedimentos que seriam básicos saber [...] eles não conseguiram passar para gente. Acho que isso [...] se a gente está no hospital a gente tem que ter conhecimento do hospital. Muitas vezes a gente viu que alguns professores não tinham isso para passar para gente, às vezes eles sabiam muita teoria, mas na prática mesmo eles não sabiam para passar isso para gente (Ana Maria, 23 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

*[...] para mim não é positivo alguns exemplos de docentes que [...] pressionam muito a gente aqui na sala de aula, mas chega lá na prática não [...] dá continuidade sabe? [...] Como que eu diria [...] não tem uma boa prática, técnica. Então para mim não seria um bom exemplo de docente (Vivian, 25 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

*Às vezes vai para lá supervisionar o estágio e aí fica mais perdido que o aluno dentro do setor. Então [d]esse aí a gente fala - Nossa! Um cara, uma docente de tantos anos não se situar aqui dentro ainda? [...] entendeu? Aí acho que aquilo lá passa uma má impressão para o aluno. Para mim pelo menos é assim. Então eu falo – Esse aí, não quero ser igual ele de jeito nenhum – Entendeu? (Roberto, 24 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

Denise e Valéria apontam e julgam como inadequadas e contraditórias algumas posturas de professores nas relações interprofissionais, com os pares e com os alunos:

*Porque [...] às vezes tem professores que falam certas coisas dentro de sala de aula e depois a gente chega na prática e vê que não age como deveria. Questões [...] é de humanização, questões éticas, questões de relação mesmo com outras pessoas. [...] É que tem gente que fala, mas chega na hora não faz (Denise, 22 anos, desejava cursar fisioterapia e pretende exercer a enfermagem).*

*[...] então assim, já aconteceu de eu ver algumas situações que eu vi profissionais é... tomando condutas que ao meu ver não são tão éticas nem quanto profissionais nem como ser humano, então assim, esses para mim foram os meus maiores exemplos de coisas que eu não quero ser, eu não quero me afastar desse lado mais humano da enfermagem que foi o que me despertou desde o começo quando eu estava escolhendo a área que eu queria seguir [ao ser interrogada em quais atores percebeu este tipo de conduta, do professor ou do enfermeiro do serviço de saúde, responde:] Dos dois [risos] (Valéria, 23 anos, fez opção pela enfermagem e pretende exercê-la).*

Joana sinaliza que os contraexemplos de professores enfermeiros contribuíram para deflagrar um período de crise, em que pensou em desistir do curso e da profissão:

*Tive vários referenciais maravilhosos. Mas eu tive muitos... péssimos que foi o que influenciou para eu desistir da profissão [...] é... para começar, eu enxerguei uma enfermagem totalmente fechada à diversidade [...] meu referencial ruim foi nesse aspecto, foi de ver uma enfermagem que está fechada. Na nossa época a gente corria dos professores. Eu corria, eu falava - gente eu nunca quero ser uma enfermeira desse jeito, vou trancar essa faculdade, eu não vou voltar mais! Eu vi muita hipocrisia aqui no começo [discorrendo sobre como percebia esta hipocrisia dentro da enfermagem] Hipócrita, preconceituoso, que fala uma coisa na teoria de humanização e faz outra, completa. Sabe? A universalidade, cadê a universalidade? Cadê a unidade no atendimento? Se um branco você atende de um jeito e um negro você atende de outro, e uma transexual você atende de outro e... sei lá, um evangélico você atende... [...] eles só vieram para reforçar que eu tenho que ser melhor todo dia, que eles são pessoas incríveis, exemplos incríveis de como a gente nunca tem que ser. Então assim, ver coisa ruim também é importante porque você enxerga assim, - nossa, que eu mantenha minha cabeça firme no propósito para não cometer um erro desse, para não fazer isso com um ser humano, que está ali, numa situação de vulnerabilidade, que eu não posso me esquecer da humanidade, que eu também tenho o sangue correndo nas veias e que um dia eu posso estar ali (Joana, 25 anos, desejava cursar engenharia e pretende exercer a enfermagem).*

Para Joana, alguns professores estabeleceram marcos ao trazerem determinados significados do que não se deveria ser ou fazer. Para ela, a ação de alguns professores enfermeiros teve um efeito de modelo do que não se quer ser, na construção de sua identidade profissional.

Rita, sob o mesmo prisma, apreendeu que há professores que parecem não assumir o papel do enfermeiro e não colocar em movimento esta identidade.

*[...] porque a gente vê que muitos não assumem [o papel de enfermeiro] [...] é a mesma coisa de você ter uma imagem e aquilo não se concretizar. Você imagina assim – nossa, uma pessoa dessa, não sei, a onde ela tá, não era para ser dessa forma, era para ser de uma forma diferente né? [...] só que assim uma coisa, que eu sou muito observadora, então assim, eu observei, fiquei meio assim, já mudei minha concepção, tipo, de vista ali daquela pessoa, mas assim, não influenciou, para mim não influenciou diretamente entendeu? Porque aí eu procuro, tipo assim, embasar naqueles outros que para mim são exemplos (Rita, 24 anos, desejava cursar medicina, e pretende exercer a enfermagem).*

Diante das contradições, Rita parece deixar de lado tais referenciais e apoiar a construção de sua identidade naqueles modelos que considera coerentes.

Notadamente, é a partir das posturas de alguns professores como enfermeiros que os alunos também apreenderam como não se deve proceder. Assim, se os professores podem contribuir para uma nova compreensão da profissão enfermagem, eles também podem, conscientemente ou não, favorecer a construção de significados que não são apreendidos pelos alunos como coerentes com a identidade do enfermeiro.

Nos relatos dos alunos, observam-se algumas situações em que as ações e posturas dos professores enfermeiros parecem indicar direções contrárias ao projeto de construção identitária da profissão empreendido pelos estudantes.

Heloísa, por exemplo, avalia com criticidade a falta de experiência clínica demonstrada por alguns professores:

*Que eu tenho vontade da área acadêmica, só que eu também quero ter a prática, justamente por alguns professores, porque você vê... [risos controlados]... Uma crítica: alguns professores vão dar aula, mas eles só têm a teoria, e a prática você vê que totalmente assim... faz toda a diferença (Heloísa, 23 anos, desejava cursar medicina e pretende exercer a enfermagem).*

Para Adriana, o que a fez se distanciar da construção da identidade de enfermeira foi a postura de alguns professores que menosprezavam a enfermagem, dizendo não ser uma profissão com reconhecimento financeiro:

*No começo é... eu vou ser realista. No começo, eu achei que assim, os professores, quando entrou na área da enfermagem, os professores enfermeiros, eu achei que eles inferiorizavam a enfermagem, não era muito de... de falar que era uma profissão boa... que... principalmente financeiramente [...] eu achei que assim, inferiorizava bastante, a própria profissão (Adriana, 23 anos, desejava cursar área de estética e não pretende exercer a enfermagem).*

Lucas menciona situações vividas que indicam que no processo de construção de sua identidade profissional precisou superar as divergências que os professores pareciam ter a respeito da própria enfermagem:

*Olha eu entrei – isso foi uma coisa muito difícil de... de explicar, porque nos períodos iniciais lá, cada professor falava uma coisa o que era a enfermagem – cada um tem uma percepção de enfermagem entendeu? Então assim, quarto período a gente está iniciando na área da enfermagem, a professora chega fala assim – ah, cuidar qualquer um cuida, você tem que aplicar princípios científicos – Beleza, fica aquilo na cabeça. Aí, depois veio outra e pediu minha opinião – aí eu já falei assim – ah, a enfermagem é a arte do cuidar [...] – Ela olhou e falou assim – não, primeiro você tem que tirar isso da cabeça, que a enfermagem não é casa de caridade – Falou desse jeito [...] Aí já foi no quinto período, entendeu? Aí já foi piorando aquilo na minha cabeça, que eu já tinha a ideia de que cuidar todo mundo cuida, no quarto período. O quinto a outra vai e fala para mim que a enfermagem não é caridade, aí chegou no sexto período [...] fizemos uma roda no primeiro dia de aula assim, aí a professora perguntou, o que é a enfermagem para você? Foi todo mundo falando, falando, falando, chegou na minha vez eu falei assim – não enfermagem para mim, o que eu aprendi até hoje, que qualquer um cuida, preciso aplicar princípio científico e aqui não é casa de caridade – [risos, inconformado] Eu falei o que falaram para mim entendeu? Porque eu estava entrando no curso, então estava tudo novo para mim, então eu não tinha... nada né? Então é isso. Aí aconteceu [a professora disse] – não! A enfermagem é cuidado, sim, cuidado do enfermeiro, que não sei quê, sabe? – aí que mudou a minha cabeça. Porque aí que eu fui mais para prática que eu vi o que era. Entendeu? Aí que eu vi o que era mesmo o cuidado da enfermagem (Lucas, 21 anos, desejava cursar área da saúde e pretende exercer a enfermagem).*

Aspectos como as divergências apontadas por Lucas, bem como as falas tidas como depreciativas da carreira mencionadas por Adriana e a falta de experiência clínica que potencialize o ensino, citadas por Heloísa, colocam em perspectiva a complexidade que envolve o professor enfermeiro na condição de espelho para os alunos. Indicam, ainda, que mesmo as situações cotidianas na tarefa educativa podem exercer influência na construção da identidade profissional do aluno, a depender do modo como o professor se posiciona.

Assim, apenas o conhecimento parece não ser suficiente para que o professor colabore no processo de aprendizagem dos alunos, e os aspectos referentes à sua experiência como enfermeiro, depreendidos das interações nas ocasiões do ensino, tanto no campo teórico quanto prático, precisam ser considerados (REYES; ÁLVAREZ; POMAREDE, 2018).

Em consonância aos resultados de estudo de Walker *et al.* (2014) os modelos profissionais tidos como negativos têm influências não apenas no aprendizado dos estudantes, mas na percepção em relação à profissão.

Tais apontamentos permitem considerar que, para que os professores enfermeiros favoreçam a apropriação dos aspectos constitutivos da identidade profissional de enfermeiro pelos alunos, talvez seja necessário a reconciliação com a própria identidade, encontrando um equilíbrio entre o ser professor e o ser enfermeiro. Isso, por si só, já representa uma complexa tarefa (BALDWIN *et al.*, 2017), tendo em vista que suas funções ocorrem em espaço interseccionado por diferentes subculturas, às vezes conflitantes, com múltiplas demandas (STROUSE; NICKERSON, 2016) e requerem a articulação dos saberes específicos e pedagógicos, de modo indissociado (AGNELLI; NAKAYAMA, 2018).

Não se pode perder de vista que a própria identidade do enfermeiro professor também perpassa um movimento de construção permanente, nem sempre fácil, marcado por fases, e que se desenvolve a partir das interações que o sujeito estabelece ao longo da sua vida profissional no exercício da docência (FERNANDES; SOUZA, 2017). Esse é importante aspecto a ser considerado, uma vez que o modo como o professor se percebe no exercício de sua função e as concepções subjacentes de educação, ensino e aprendizagem influenciam sua prática pedagógica, bem como a influenciam as condições materiais em que ocorre o seu exercício (SOUZA; PETRONI; ANDRADA, 2013). Assim, o modo como se constitui a própria identidade profissional do professor enfermeiro pode ter influências na aprendizagem dos alunos (AGNELLI; NAKAYAMA, 2018).

Essa constatação assume especial relevância quando se observa, pelos relatos, que a identidade profissional do professor, como enfermeiro, possui o caráter de mediadora da identidade profissional em construção nos alunos, o que implica na necessidade do reconhecimento, por parte dos docentes, da importância de suas ações no modo como o aluno se apropria da cultura da profissão no caminho de tornar-se enfermeiro.

Assim, os professores, a partir de seus ensinamentos teóricos e práticos, podem transmitir uma imagem congruente de enfermeiro e serem tomados pelos alunos como exemplos a serem seguidos (GONZÁLEZ-AGUILAR *et al.*, 2018), ou podem ser percebidos como inadequados – o que também tem suas influências no processo de desenvolvimento profissional dos alunos.

Contudo, é interessante notar que não são apenas os professores enfermeiros e os enfermeiros TAE que, por ofício e por serem formalmente vinculados à universidade, influenciam a construção da identidade profissional do aluno. Embora os professores sejam aqueles com os quais os acadêmicos possuem estreito contato durante o curso, com possível maior influência no seu desenvolvimento profissional (BALDWIN *et al.*, 2017), os

enfermeiros dos serviços de saúde, campos de prática, também parecem influenciar este processo a partir das ações que empreendem no cotidiano do seu trabalho.

Nesse sentido, há momentos em que os alunos verbalizam suas impressões a respeito do que observam nestes profissionais.

*Bom... não quero ser aquela enfermeira é... desagradável, que só presta atenção na prática e não tem tempo de... É que no... no... serviço às vezes acaba não tendo tempo, mas que não consegue ver as outras coisas, que foca só na doença – que não é esse o foco da enfermagem – e que não consegue dar atenção para os pacientes, não consegue é... ver a equipe, fica só... é focado no... porque, por exemplo, vou falar lá da... por exemplo do hospital, que a gente costuma ver. A gente vê que lá eles ficam focados muito no gerencial, não entram dentro do quarto, não faz aquela corrida de leito, não está nem sabendo o que está acontecendo. Então isso eu acho que é errado (Denise, 22 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

*Eu não quero ser uma pessoa desumana, isso é uma coisa que a gente vê muito [...] não de professores, mas de profissionais que a gente acaba encontrando [...] pessoas desumanas, pessoas que muitas vezes não levam em consideração o que o paciente está falando, o que o paciente está sentido, é... profissionais assim, eu passei por... problemas ano passado no meu estágio da saúde coletiva também que... eu falei assim que isso é uma coisa que eu não quero ser, que foi essa questão de brigar com o paciente, de achar que o paciente está... mentindo, que está aumentando as coisas sabe? Quando na verdade não é isso. É a pessoa, ela tá falando, ela estava realmente precisando de ajuda, mas não foi levado em consideração (Carla, 23 anos, desejava cursar biomedicina e pretende exercer a enfermagem).*

[discorrendo sobre o que não quer ser] *Ah, aquela pessoa que só visa o papel, não olha na cara do paciente, não sabe o nome do paciente, que... praticamente acha que está ali por obrigação? Sabe? Então aí os casos que a gente vê no hospital, que eu vi no estágio, então a pessoa não faz um exame físico, copia e cola, sabe? Precisa fazer, copia e cola, só muda – Ah, quanto que está a pressão [arterial] do leito dois? – Sabe? Essas coisas assim? (Elaine, 26 anos, desejava cursar fisioterapia e pretende exercer a enfermagem).*

A postura e as ações dos enfermeiros dos serviços de saúde nos quais os alunos são inseridos durante a formação também oferecem elementos que podem ser apropriados pelos alunos na construção de sua identidade profissional. Em contrapartida, é interessante notar que os estudantes não escolhem o vocábulo professor para designar estes profissionais; ao longo das entrevistas, não evocam em suas falas momentos que retratem esses enfermeiros com a intencionalidade de ensiná-los.

Adicionalmente, há poucas referências, nos dados, aos enfermeiros dos serviços como figuras de exemplo, ou seja, modelos que os alunos desejem imitar. Há, entretanto, menções

recorrentes a esses profissionais como modelos às avessas. Essa característica do processo de formação assume especial relevância pelas condições que estabelece e que parecem influenciar no desenvolvimento da identidade profissional dos alunos de enfermagem.

Múltiplos fatores intervêm neste processo e os estudantes podem aprender pelo exemplo de diversos agentes durante a formação. Assim, desvela-se a necessidade de que os professores enfermeiros e os enfermeiros de campo, inseridos em suas respectivas funções, representem, para os alunos, espelhos que almejem imitar (FELSTEAD, 2013). Se a imitação, de acordo com Vigotski (2001), pode provocar o desenvolvimento dos alunos, uma vez que pressupõe a colaboração do outro para desenvolvimento a um grau superior de funções necessárias para manejo consciente do mundo, pode-se inferir que a imitação no processo de construção da identidade profissional é um movimento desejável pelas potencialidades que possui.

Isso é de especial preocupação quando se considera que a percepção de modelos profissionais que não traduzem a identidade que se deseja construir pode interpor conflitos no caminho que os estudantes de enfermagem empreendem no desenvolvimento dos atributos profissionais esperados. Sobretudo, quando se considera que mesmo os componentes curriculares não explícitos no currículo formal, mas no informal, que remete às relações marcadamente interpessoais e não planejadas, e no currículo oculto, tomado como a cultura organizacional e as estruturas institucionais influenciam este desenvolvimento (CRUESS, S.; CRUESS, R.; STEINERT, 2008). Nesse sentido, alguns estudos com alunos de enfermagem trazem contribuições para tal perspectiva.

Lee, Clarke e Carson (2018) indicam que os enfermeiros dos serviços, campos de prática clínica, exercem influência no aprendizado dos estudantes, contudo, podem não ser receptivos em recebê-los nos serviços, em razão de fatores como a sobrecarga de trabalho. Corroboram esta afirmativa Hanson, Macleod e Schiller (2018) e acrescentam que esses enfermeiros podem não direcionar adequadamente o aprendizado por não possuírem diretrizes claras sobre como operar. Desta forma, a interação entre alunos e enfermeiros, num espaço assim configurado, pode não oportunizar condições propícias para o processo de aprendizagem.

Consistente com essas afirmações, Walker *et al.* (2014) concluem que as experiências desfavoráveis ao longo da formação podem influenciar as perspectivas dos estudantes a respeito da enfermagem e ocasionarem barreiras para a construção de sua identidade profissional.

Por outro lado, Felstead e Springett (2016) indicam que os estudantes podem aprender, inclusive, a partir de modelos profissionais que não dispõem de posturas condizentes na prática. Não obstante, para isso, é necessário o processo reflexivo subsidiado pelo ensino no espaço universitário.

Nessa direção também há estudos que indicam que a percepção da falta de empatia dos professores provoca nos discentes de enfermagem o encorajamento para trabalharem no sentido de desenvolverem um padrão melhor do que o apreendido pelos seus professores (MIKKONEN; KYNGÄS; KÄÄRIÄINEN, 2015), e que experiências prévias, na época em que eram estudantes e observavam condutas incoerentes por parte dos instrutores, podem levar os enfermeiros a assumirem uma postura mais respeitosa quando no exercício da profissão (SHAFAKHAH *et al.*, 2016).

A coexistência de exemplos com atitudes incoerentes, entretanto, pode trazer consequências no desenvolvimento profissional dos estudantes, como perda do interesse no aprendizado, sentimento de que não se conseguirá ser um enfermeiro de sucesso (MIKKONEN; KYNGÄS; KÄÄRIÄINEN, 2015), dificuldades em desenvolver estratégias pessoais para evitar se tornar igual aos modelos que criticam (TRAYNOR; BUUS, 2016) e apropriação, pelo aprendiz, de condutas inadequadas que podem ser replicadas no exercício profissional (FELSTEAD, 2013), e perpetuar, assim, um ambiente de ensino não propício ao aprendizado (FELSTEAD; SPRINGETT, 2016). Infelizmente, os modelos que depreendem posturas que não convergem aos propósitos da enfermagem, além de prejudiciais para o aprendizado dos estudantes, podem também comprometer a profissão e mesmo os pacientes (VINALES, 2015).

Pode-se apreender que os professores enfermeiros, e mesmo os enfermeiros dos serviços de saúde, influenciam a construção da identidade profissional dos alunos mesmo quando apresentam posturas e exemplos considerados dissonantes do que se espera do ser profissional no campo da enfermagem.

Contudo, cada aluno se apropria deste sistema de significações de uma forma, ou em um sentido particular, de modo que para alguns estudantes há aqueles que representam um modelo às avessas, um espelho do contrário, ou seja, daquilo que não desejam copiar ou imitar, e isto lhes provoca a serem diferentes na trajetória de desenvolvimento.

A aprendizagem pode ser mais ou menos significativa, dependendo em parte das experiências que são proporcionadas, e que têm relação com a atitude do professor enfermeiro ou do enfermeiro do serviço (MARAÑÓN; PERA, 2015).

Ainda assim, mesmo diante de profissionais que evidenciam modelos que não são condizentes com o que se espera para o enfermeiro nesta conjuntura histórico-cultural, é possível inferir, por meio das falas dos estudantes, que no transcorrer do período formativo, foi oportunizada a internalização de aspectos da identidade profissional que lhes possibilita a condição de operar com conceitos, organizar sistemas de abstrações e estabelecer julgamentos dos atributos da identidade profissional do enfermeiro.

Essa percepção coloca em destaque o período formativo e o papel do professor enfermeiro no processo de construção identitária dos discentes como responsável pela condução da aprendizagem. Isso porque, para Vigotski (2001), o aprendizado depende da colaboração de outras pessoas para que o indivíduo consiga realizar aquilo que não consegue fazer sozinho. Ademais, não é toda e qualquer colaboração que pode provocar o desenvolvimento dos conceitos científicos. Para que exista o aprendizado, o outro que exerce a colaboração deve estar na condição de mais experiente e desenvolvido (MARTINS, 2011).

Compreende-se, nessa perspectiva, que o professor precisa colocar o estudante na direção que pretende (FELSTEAD, 2013). Ou seja, não é qualquer ensino, de qualquer ator, em qualquer circunstância, teórica ou clínica, que é favorável à construção da identidade profissional de enfermeiro no processo de formação do aluno.

#### 4.3 RELAÇÃO PEDAGÓGICA: INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO ALUNO

Pôde-se apreender que as relações entre alunos e professores enfermeiros no processo de ensino e aprendizagem, tanto no cenário de sala de aula como no de prática clínica, participam da construção da identidade profissional dos discentes. No entanto, podem assumir caráter paradoxal em termos do tipo de espaço que oportunizam para o desenvolvimento.

Em linhas gerais, a forma como o professor se relaciona com os alunos, na tarefa educativa, sobressaiu-se como ferramenta que coloca em movimento afetos e favorece a apropriação de significados relativos à identidade de enfermeiro. Em dissonância, a mesma interação pode distanciar os estudantes da apropriação de tais códigos. Cada aspecto desta relação dual que apareceu nos dados foi organizado em um subtema, apresentado na sequência.

### 4.3.1 Relações que levam ao reconhecimento do professor como modelo

Os estudantes parecem reconhecer o professor enfermeiro como ponto de apoio na constituição de sua identidade profissional, a partir do modo como observam que este professor se posiciona em relação a eles próprios. Uma postura aberta ao diálogo é uma das características destacadas pelos acadêmicos:

*[...] muitos professores te dão campo, defendem seu ponto de vista, te deixa discutir, falar o que você [...] se está certo se está errado, se tá errado ele te dá um caminho para você se corrigir (Ana Maria, 23 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

*[...] a minha convivência com a maioria dos professores aqui dentro da universidade, é uma, uma convivência muito boa, eu acho que assim, eu tenho uma voz aqui dentro da universidade... então eu acho que eles me escutam, eu acho que os professores são bem abertos para mim, para mim sempre foi. E... eu também acho que eu sou muito aberto com todos os professores (Augusto, 26 anos, desejava cursar medicina, e pretende exercer a enfermagem).*

Para Rita e Joana, a característica da relação com os docentes trouxe contribuições em sua trajetória de formação, não apenas no que tange ao escopo profissional:

*Não todos, mas alguns também [trouxeram] contribuição de vida, que eu acho que alguns puderam contribuir com alguma coisa [...] Ah às vezes assim, se colocar no lugar, ou ter alguma situação de vida, alguma experiência, ele poder falar mesmo, se abrir, ou a gente poder ter essa abertura com ele (Rita, 24 anos, desejava cursar medicina e pretende exercer a enfermagem).*

*É... assim, para começar, professor que entende o lado do aluno, as diversas dificuldades do aluno, não só... tem dificuldade financeira, tem dificuldade pessoal, de abandono [...] Eu tenho mesmo vários... assim, para citar, eu conto nos dedos pessoas aqui que estiveram comigo na hora que eu decidi trancar o curso [...] [Professora] Rafaela mesmo foi maravilhosa comigo, quando eu mais precisei, quando eu estava desesperada, perdida, querendo ir embora [...] [risos contidos] ela me ajudou muito, muito mesmo (Joana, 25 anos, desejava cursar engenharia e pretende exercer a enfermagem).*

Esses traços da relação, indicados nas falas de Rita e Joana, que se manifestam como apoio do docente ao aluno em sua trajetória, podem se desdobrar no modo como são oportunizadas as apropriações de elementos que se relacionam à identidade profissional de enfermeiro ao longo do ciclo de formação.

*Mas assim, eu vejo que ela se dedica, é uma professora dedicada, e ela trata a gente como se fosse filho. Ela entende as nossas dificuldades, ela entende as nossas limitações, por exemplo, eu tive uma limitação lá no CTI [Centro de Terapia Intensiva] com a outra professora [...] ela percebeu que eu comecei a passar muito mal, mas eu passei muito mal. Assim, de eu falar – olha eu já estou enxergando nada mais, eu estou enxergando tudo preto – e ela entendeu perfeitamente que eu estava apavorada com o ambiente, que eu estava... assim, eu não estava em sintonia, era meu primeiro dia lá [...] E ela entendeu isso da maneira dela e conseguiu contornar o meu mal estar sabe? (Joana, 25 anos, desejava cursar engenharia e pretende exercer a enfermagem).*

*Tem uma professora agora na prática acompanhando a gente [...] que a gente discute caso e eu aprendo muito com ela. A gente discute caso, no outro dia, a gente faz a evolução do paciente, a gente leva para casa, a gente estuda, chega no outro dia, se eu virar para professora e falar assim – eu não sei, eu não entendi, eu cheguei em casa e pesquisei mas não entendi, você me explica? – Explica, tranquilamente (Lúcia, 23 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

*[...] eu lembro certinho na primeira aula que a gente foi para o hospital, que a gente fica tudo nervoso, que a gente vai só conversar com o paciente né? E fazer umas... anotações, e nem assume o paciente né? Só vai ter uma conversa. Aí eu cheguei super nervosa na sala. Aí ela [a professora] falou assim – ah é assim mesmo, que não-sei-o-que, parabéns – sabe? Aí isso me deixou tão animada, falei assim – Nossa! – você vai se esforçar para melhorar né? Que eu pensei assim – Nossa! Ela falou que eu estou de parabéns sabe? Nossa! Gostei muito (Elaine, 26 anos, desejava cursar fisioterapia e pretende exercer a enfermagem).*

Depreende-se das falas de Joana, Lúcia e Elaine que o modo como o professor enfermeiro conduz sua relação com os alunos pode ser fundamental no processo de aprendizagem, pois oportuniza o suporte necessário às transições ocorridas no desenvolvimento profissional. Sob essa condição, infere-se que para a aprendizagem não basta somente proporcionar aos alunos as mais variadas experiências pautadas em estratégias pedagógicas diversificadas – tais como práticas clínicas no CTI, estudos clínicos dirigidos, visitas aos serviços de saúde, dentre outras –, mas é preciso que se tenha em conta que a forma como se conduz a experiência é extremamente relevante em termos do que pode provocar na trajetória de desenvolvimento da identidade profissional dos estudantes.

Outro componente da ação do professor enfermeiro que parece ter influência na constituição identitária dos alunos reside no manejo de conteúdos e técnicas no ato de ministrar aulas. Camila e Carolina declaram que quando o professor se utiliza de estratégias de ensino, e explica de modo acessível, elas conseguem aprender:

[o professor] *Consegue ensinar, ele primeiro, vamos falar assim, ele digere tudo isso, e depois sabe explicar para gente de uma maneira que a gente saiba entender. Porque às vezes nem sempre... por ser...é... uma matéria assim, sei lá, específica, ou alguma coisa que a gente não é acostumado, que a gente nunca viu, ele aprende e ensina para gente o que ele entendeu. Acho que fica mais fácil para gente aprender quando uma pessoa ensina, do que a gente ficar lendo, porque não é todo mundo que é autodidata né?* (Camila, 25 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).

[...] [ao dizer sobre modelos em que se espelha] *Eu queria ser... um João* [Professor enfermeiro que lhe ministrou aulas teóricas e práticas] [...] *que é um professor que põe slide lá cheio de figura e a gente... ele vai e explica e...não lê slide e...explica através de casos clínicos. É assim que a gente aprende* (Carolina, 27 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).

Em concordância, Augusto coloca em seu depoimento a indicação, pelos professores enfermeiros, sobre a direção para favorecer com que os significados relativos ao ser profissional possam ser apropriados.

[...] *Porque hoje eu vejo professores aqui dentro, que com tal seriedade e com... e com... simpatia, e com essa coisa de querer estudar, de querer instigar o aluno a estudar, de querer explicar para o aluno... que eu gosto das coisas explicadas, eu não faço coisas...eu não faço nada sem entender. Então tipo assim, nada... é o que eu sempre falo, nada passa por mim batido, se você falar para mim fazer uma coisa, eu não vou fazer uma coisa se você não me der um motivo para fazer aquilo [...] E eu acho que isso é o professor, o professor tem que te dar motivo. Ele tem que te dar um interesse, ele tem que te dar um motivo para que você faça as coisas entendeu?* (Augusto, 26 anos, desejava cursar medicina, contudo, ingressou na enfermagem e pretende exercê-la).

Os depoimentos dos estudantes possibilitam uma leitura que conduz ao entendimento de que o professor enfermeiro, quando ministra aula ou acompanha os alunos nos cenários de prática, não opera apenas com conceitos científicos, subsidiários do exercício profissional, mas sinaliza um conjunto de significados e significações que também dizem respeito à identidade profissional de enfermeiro, tais como, a capacidade compreender a individualidade e estabelecer uma relação de suporte com o outro.

Ademais, o aspecto como o professor ministra aula pode refletir, para o aluno, o compromisso com a enfermagem, o que por sua vez parece ter relação com o modo como o estudante se apropria do saber sistematizado necessário para a futura atividade profissional.

Entende-se, então, que as relações entre o professor e o estudante, estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem, implicam nas possibilidades de apropriação, pelos discentes, dos significados identitários da profissão, manifestos pelo professor enfermeiro.

Salienta-se, ainda, que as mesmas relações podem conduzir os estudantes a identificar o professor como modelo.

De fato, a formação do aluno não se restringe ao currículo formal, mas leva em conta aspectos subjetivos que são apreendidos das relações, e que são demonstrados ao longo do processo formativo (FELSTEAD, 2013).

Isso reforça a ideia de que a relação professor-aluno talvez seja fonte de desenvolvimento psíquico não apenas na medida em que possibilita ao estudante o desenvolvimento dos conceitos científicos, mas em função do que, neste processo, proporciona em termos de formação das funções psicológicas superiores e evolução da conduta. Notabiliza-se, ainda, porque a aprendizagem leva ao desenvolvimento dessas funções, e neste entendimento, é esta a direção que o ensino deve privilegiar (VIGOTSKI, 2001).

Portanto, requer-se que a relação pedagógica seja estabelecida com a intencionalidade de construir conhecimentos, mas não apenas isto (LIMA *et al.*, 2018b). A intencionalidade deve ter em conta que a identidade profissional dos alunos também se constrói a partir da relação pedagógica, uma vez que as relações entre professores e alunos têm desdobramentos no aprendizado e no desenvolvimento profissional (CHAN; TONG; HENDERSON, 2017a, 2017b), pois podem ser produtoras de independência e de tomada de consciência, a depender da forma como ocorrem e dos significados que adquirem para os sujeitos (DAVIS; SILVA; EXPOSITO, 1989).

Os processos de aprendizagem que se dão a partir da relação pedagógica podem resultar não apenas na apropriação dos componentes culturais, mas das formas, dos métodos, dos meios de pensar esses elementos numa dada sociedade. Assim, entende-se que a relação entre aquele que ensina e aquele que aprende precisa oportunizar as condições objetivas e subjetivas para que se proporcionem processos que favoreçam o desenvolvimento psíquico, com as consequentes transformações no modo como o sujeito se relaciona com o mundo (PUENTES; LONGAREZI, 2013).

Por esse ângulo, uma relação empática com os alunos pode provocar uma experiência de aprendizado construtiva, e assim, os estudantes podem se sentir interessados, motivados a aprender mais, continuar os estudos e alcançar melhores resultados (MIKKONEN; KYNGÄS; KÄÄRIÄINEN, 2015). O estabelecimento de uma relação de tal natureza é facilitado pela confiança mútua, compreensão, cuidado e orientações claras (CHAN; TONG; HENDERSON, 2017a). Valoriza-se, nessa dinâmica, a expressão individual, a negociação, a escolha e a

garantia de participação na própria interação que visa à aprendizagem (DAVIS; SILVA; EXPOSITO, 1989).

Relações assim estabelecidas, como se observa, por exemplo, na fala de Augusto, podem implicar no modo como passa a se configurar o interesse dos estudantes. Isso é de fundamental importância, tendo em vista que é sobre os interesses que se baseia o estímulo à atividade, à aquisição de hábitos e conhecimentos (VYGOTSKI, 1996).

Desta forma, entende-se que a relação pedagógica pressupõe a escuta e o reconhecimento dos atores com vistas ao estabelecimento de conexões interpessoais que subsidiem a construção, entre professor e aluno, de uma relação profissional de enfermeiro para enfermeiro (WILLIAMS; BURKE, 2015). Tal relação pode ser alicerce de outras relações que deverão ser construídas ao longo da carreira do estudante, com pacientes e outros elementos da equipe de saúde. Mesmo porque, não é objetivo da formação manter o aluno na condição de aluno, e sim, provocar o desenvolvimento de funções que lhe permitam ser autônomo, consciente e exercer o domínio sobre si e seu comportamento na vida profissional.

Em virtude disso, pode-se apreender que as relações professor-aluno no período formativo, embora não caracterizem um fim em si (DAVIS; SILVA; EXPOSITO, 1989), podem ser fundamento do desenvolvimento da identidade profissional dos discentes, não apenas em função do que possibilitam em termos de desenvolvimento dos conceitos científicos inerentes à profissão, mas em razão de se constituírem em potencialidade de oportunizar a internalização de atitudes que podem se desdobrar em outras interações na vida profissional.

Assim, é preciso que se considere a necessidade de se favorecer determinados tipos de interações que coloquem em movimento os processos de desenvolvimento que constituem a base para novas aprendizagens, uma vez que não se pode afirmar com certeza que estas interações possam surgir de modo espontâneo no ambiente escolar. Cabe, portanto, ao professor a criação de condições para a colaboração e a comunicação produtiva (DAVIS; SILVA; EXPOSITO, 1989).

Todavia, reconhece-se que a construção de relações entre professor e aluno, favoráveis ao estabelecimento de espaços propícios ao aprendizado, requer tempo. Por conseguinte, faz-se necessário que o planejamento curricular também assegure este desenvolvimento (CHAN; TONG; HENDERSON, 2017b).

### 4.3.2 Relações que levam ao sofrimento e à crise

Uma outra face do ato de ensinar praticado pelos docentes, na ótica dos alunos, manifesta interações que podem ser geradoras de sofrimento e de crise. Contornos negativos que esta relação pode assumir são descritos pelos alunos em diversas situações ao longo das entrevistas.

Rita e Roberto, por exemplo, apontam que nem sempre as relações são pautadas na abertura e no diálogo:

[ao discorrer sobre a postura aberta de alguns professores, porém não todos] *ah, porque não são todos que a gente consegue né? Essa abertura. Não são todos que dão essa abertura também né?* (Rita, 24 anos, desejava cursar medicina e pretende exercer a enfermagem).

[...] *que eu tenho muita raiva disso, de falar – não, pode vir, pode dialogar! – mas não aceita, é [...] essa questão, eu não gosto desse tipo de pessoas. [...] outra coisa também, aquela abertura que eles falam que tem, mas não tem* (Roberto, 21 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).

Lúcia ilustra o sofrimento ao longo de sua formação a partir de suas relações interpessoais com os professores:

*Eu acho que depois que eu entrei na faculdade, não é questão de cobrança daqui, porque eu já passei por outra faculdade. Particular? Sim, mas... A Federal tem que ter uma cobrança maior? Também! Mas – Nossa! – Eu me tornei [ri nervosamente] uma pessoa totalmente ansiosa, descobri problemas de saúde... nossa! Eu acabo com minha mão comendo, eu tremo, eu sou totalmente ansiosa, por causa da faculdade!*  
[Pesquisador] - *Você atribui isso... ao curso... ao curso de graduação?* - [Lúcia] *Aos professores* (Lúcia, 23 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).

Ao fornecer detalhes de como as relações se configuravam, Lúcia ressalta ainda atitudes depreendidas pelos professores que, em seu entendimento, divergem do que ela entende como atributo da identidade profissional do enfermeiro:

[...] *por que? Porque eu acho assim... eu até admirava muitos professores, antes de ter contato com os professores realmente, da área profissional, né? Agora, dos estágios para frente. Eu admirava, mas depois que eu comecei a ter contato, mais, saber mais dos professores [...] eu acho que o profissional de enfermagem e professor, ele além de ser professor, tem que ser educador. E eu não... vejo isso...* (Lúcia, 23 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).

Dentre tais atitudes, Lúcia enfatiza o modo como o professor se relacionava com ela durante as práticas clínicas:

*[...] os meus estágios, a minha semana de estágio é a pior semana possível, eu chego em casa eu deito, eu choro, é horrível [...] em termos de... eu acho que educação, eu não vejo, em termos de... é uma palavra que você fala para o aluno que... [olhos lacrimejantes] eu acho que os professores não têm muito isso... [...] eu acho que uma palavra que você fala para o aluno muda muita coisa [...] o jeito que você aborda o aluno, muda muita coisa [...]. Eu acho que a gente está aqui para aprender, eu me sinto, em alguns dias do estágio eu me sinto humilhada. Eu não sinto que... Nossa! Eu tenho medo! Eu tenho... é um receio enorme de ir para o estágio. Não! Nossa! (Lúcia, 23 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

Esse mesmo aspecto negativo da relação entre professor enfermeiro e aluno no processo formativo é apontado por Elaine:

*[...] ah, não colocar muita pressão como os professores colocam, jogam muita pressão em cima do aluno, aí a gente vai até com medo para as práticas. Você nem dorme a noite, fala assim – nossa, agora eu tenho prática – Domingo assim, você passa o dia todo tremendo [...] podiam... pressionar menos assim, que você vai – Nossa, amanhã tem prática, que bom! – mas aí você vai com medo. Às vezes você tem até medo de falar alguma coisa e estar errado, e aí ela chamar sua atenção sabe? Perder nota. (Elaine, 26 anos, desejava cursar fisioterapia e pretende exercer a enfermagem).*

Joana relata que alguns professores veem as necessidades dos alunos, enquanto há outros que parecem não levar o mesmo aspecto em consideração:

*O que outras professoras já não fazem [afirmando que há professores que não entendem a situação do aluno] Tá passando mal? [estalou os dedos indicando agilidade] Filha! Vai, força! Sabe? [...] Eu via enfermeiros hipócritas, que falavam de humanização sem sequer ser humano com o aluno! Isso me deprimia! (Joana, 25 anos, desejava cursar engenharia e pretende exercer a enfermagem).*

Nesse mesmo sentido, a presença do docente, quando conduzida por pressupostos assentes numa concepção de ensino verticalizada, parece ser significanda apenas como algo avaliativo, conforme Lucas assinala:

*E aí eu chegava, por exemplo, dia de prática, eu ia, aí eu ficava nervoso, sentia inseguro [...] mas às vezes eu não sabia fazer tal coisa, aí por insegurança, sei lá medo, algum sentimento assim, restrito ao professor avaliando, eu não perguntava. Entendeu? Não perguntava, porque tipo – ah se eu perguntar vai tirar nota – se ver*

*que eu não sei vai tirar nota* (Lucas, 21 anos, desejava cursar área de saúde e pretende exercer a enfermagem).

Lucas ainda aponta que apenas críticas constantes, sem elogios ou reconhecimento, não são favoráveis à sua aproximação para com o professor:

*Então eu estou te falando isso porque às vezes um professor [...] deve chegar no aluno também criticar, deve criticar, você entendeu? Mas também o professor às vezes, o aluno às vezes necessita de [...] elogio, por exemplo, entendeu? Reconhecimento, porque por mais que critique, tem que criticar, lógico, não está bom, não está bom! Tem que criticar, mas um elogio também às vezes faz falta para o aluno* (Lucas, 21 anos, desejava cursar área de saúde e pretende exercer a enfermagem).

As relações assim configuradas podem implicar no distanciamento dos alunos da convivência com possíveis modelos profissionais importantes para a constituição identitária. Notadamente, ainda que não revestida de intencionalidade, cada ação do professor parece repercutir na apropriação dos esquemas profissionais pelo aluno.

Destarte, nem toda interação pode ser educativa, no sentido de contribuir para a aprendizagem, sobretudo quando estabelecida de modo a sustentar assimetrias que produzam alienação e dominação (DAVIS; SILVA; EXPOSITO, 1989). Salienta-se que esse aspecto está muito distante do que se entende por aprendizagem como fonte do desenvolvimento psíquico (VIGOTSKI, 2001).

Camila explica que o posicionamento de alguns professores dificultava seu aprendizado:

*Uma pessoa que às vezes eu ficava até com medo de perguntar alguma coisa por... pelo professor achar que é... idiota sabe? Porque às vezes a minha dúvida era uma coisa assim que eu era obrigada a saber e que ele ia tipo meio que responder com... receio? [Manifesta incerteza no emprego da palavra receio]* (Camila, 25 anos, fez opção pela enfermagem e pretende exercê-la).

O modo como foi estabelecida a interação contribuiu para que Camila representasse o professor enfermeiro como um modelo distante, de difícil replicação:

*Mas é por... eles parecerem ser inalcançáveis... Inatingíveis. De saber tanta coisa. Tipo, como um professor sabe tanta coisa? Ele fala assim tão normal, como se fosse uma conversa. E pensar que eu nunca ia conseguir, sabe? Pensando assim, saber tanta coisa e falar em duas horas uma coisa que você ia ficar... assim em uma aula sabe? Ia sair com a cabeça explodindo [risos] de tanta informação, porque aquele*

*professor sabe muito* (Camila, 25 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).

Uma relação distanciada entre os professores enfermeiros e os alunos no processo de ensino e aprendizagem pode implicar no entendimento, por parte dos alunos, de que não há reconhecimento da singularidade do sujeito, como enfatizado por Lúcia e Clara:

[...] *em relação até de conhecimento, tem um aluno que tem a facilidade de aprendizagem maior, tem sim! Tem outros que não. Eu acho que essa prática agora que tem a partir do... até do sexto período em que o professor tem mais contato com o aluno, ele consegue perceber isso, eu acho que isso tem que ser trabalhado com o aluno, e não tratar o aluno como se o aluno tivesse que saber, e tem e pronto, não! Eu acho que tem que ver essa diferença de um aluno para o outro* (Lúcia, 23 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).

[Pesquisador] - *Que pergunta que você se faria que eu não te fiz?* - [longo silêncio]  
 [Clara] - [...] *ai... como é a interação... do professor... com os alunos, se são todas iguais.* [...] [Pesquisador] - *Se trata todos de modo igual? Entendi. Que resposta você se daria?* [Clara] - [...] *Não [...] porque no dia a dia eu vejo assim, lógico que a gente sempre tem uma pessoa que a gente tem mais afinidade, isso aí é no geral, no serviço, em qualquer lugar, mas eu acho que tem professores que tem mais, eu acho assim... que ele deixa essa afinidade falar mais alto... entendeu? Com certas pessoas e outras não* (Clara, 28 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).

Tal constatação é de especial preocupação quando analisada sob a luz do conceito de ZDP proposto por Vigotski (2001). Se o professor não reconhece a singularidade do aluno no seu processo de aprendizagem, incorre-se no risco de não situar a instrução do aluno numa zona que possa ocorrer seu desenvolvimento. Assim, não se contribui para que novas aprendizagens provoquem desenvolvimentos que traduzam o domínio de processos relativos à identidade profissional.

Outro aspecto que merece destaque é o modo como o professor opera em sala de aula – pode-se contribuir e, ao mesmo tempo, estabelecer barreiras ao aprendizado. Por conseguinte, essa dinâmica pode distanciar os estudantes da apropriação dos significados relacionados à identidade profissional, como se observa nos excertos abaixo:

*Não só chegar, falar, falar, falar, e não se importar que a gente tá entendendo ou não. Tem uns [professores] que falam, a gente fala, nota que a sala não está entendendo e fica por isso mesmo* (Denise, 22 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).

*Pelo jeito de ministrar [justificando] também pode ser o jeito dele ministrar aula, da didática dele, entendeu? [...] a gente acaba discutindo, fala assim – nossa, mas como assim, como que a didática desse professor... quando chega para dar aula parece que vem por obrigação dar aula, entendeu? – É o que eu te falei, chega, lê slide ali, nem sequer estuda slide para chegar e dar aula, começa ali e lê slide. É o que eu estou te falando, isso eu vou, pego o livro, e leio (Lucas, 21 anos, desejava cursar área da saúde e pretende exercer a enfermagem).*

*E não professor que coloca um slide na aula e fala – nossa, que slide que é esse? Nem sabia que isso tá aqui! – Então tipo, se a pessoa não sabe que aula ela tá dando, como é que ela sabe que o que ela tá falando tá certo? Chegou ao ponto da gente ir nas referências conferir se aquilo lá batia entendeu? (Camila, 25 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

Desse entendimento, algumas atitudes dos professores, como as críticas desacompanhadas de incentivo e a repreensão dos erros, podem distanciar os estudantes e gerar sentimentos como medo (CHAN; TONG; HENDERSON, 2017a). Assim, como podem provocar receio de questionar e parecer estúpido, e não saber nada (MIKKONEN; KYNGÄS; KÄÄRIÄINEN, 2015).

Adicionalmente, a falta de empatia, por parte dos professores, pode prejudicar o aprendizado e ocasionar consequências negativas na qualidade de vida dos discentes de enfermagem (MIKKONEN; KYNGÄS; KÄÄRIÄINEN, 2015). Com efeito, o medo de perguntar (CHAN; TONG; HENDERSON, 2017b), a ansiedade frente a uma postura avaliativa e a comunicação inapropriada por parte do instrutor (ARKAN; ORDIN; YILMAZ, 2018) podem dificultar o processo de aprendizagem.

Assim, esses elementos desfavorecem a construção da identidade profissional dos alunos, pois com o distanciamento dos professores, pode-se não conseguir identificar quais as dificuldades particulares de cada indivíduo em suas trajetórias de aprendizagem, o que também acarreta não direcionar o ensino com vistas à superação destas barreiras.

Em outro ângulo de análise, os estudantes podem entender que os padrões estabelecidos pelos professores são inalcançáveis; não se sentem guiados no aprendizado; perderem o interesse em aprender e, assim, não conseguem progredir no seu desenvolvimento profissional (MIKKONEN; KYNGÄS; KÄÄRIÄINEN, 2015).

O processo de ensino pode, nesta ótica, ficar restrito à reprodução de elementos desarticulados dos interesses e motivos do aluno, e não provocar o desenvolvimento de outras funções integrantes da identidade profissional por construir. De igual maneira, as relações verticalizadas podem desfavorecer o reconhecimento, por parte do professor, dos interesses subjacentes a cada sujeito no seu campo de desenvolvimento.

Por sua vez, o não reconhecimento pode ocasionar entraves em se conseguir que, por meio do processo educativo, mobilizem-se e sejam canalizados tais interesses, que possuem papel de força motriz na orientação da conduta do ser humano (VYGOTSKI, 1996).

Portanto, tendo em vista que a construção da identidade profissional no processo educativo passa pela educação e formação de novos interesses que não existem a priori no indivíduo, mas se desenvolvem na interface das relações mediatizadas que se dão no campo social, é de se supor que as relações devem ser qualificadas e estabelecidas com o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do sujeito.

Isso posto, a relação pedagógica entre professor enfermeiro e aluno, estabelecida no percurso formativo, parece influenciar a construção da identidade profissional do estudante, pois implica no modo como pode oportunizar, ou não, a apropriação dos aspectos relativos à identidade em formação.

#### 4.4 CONDIÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS: ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO ALUNO

Os dados provenientes das entrevistas permitiram observar que outros intervenientes influenciam a construção da identidade profissional de enfermeiro nos alunos, além da trajetória do próprio sujeito e do professor enfermeiro. Assim, constatou-se que as condições socialmente constituídas do exercício profissional, percebidas pelos alunos, bem como as condições em que ocorre a formação, traduzidas na conformação da estrutura curricular, são aspectos que participam da configuração da identidade profissional.

Deste modo, duas vertentes foram organizadas nos subtemas apresentados na sequência.

##### **4.4.1 Condições do exercício profissional da enfermagem**

Ao longo das entrevistas, distinguiu-se que as opiniões, representações e preconceitos a respeito da enfermagem como profissão, socialmente elaborados e compartilhados, acompanham os alunos desde o período anterior ao ingresso no curso, passando pelo transcorrer de sua formação profissional até o período próximo à finalização da graduação.

Esses aspectos que desvalorizam a profissão se entropem ao processo de construção da identidade profissional de enfermeiro pelos estudantes.

Neste sentido, Roberto descreve a percepção de alguns familiares sobre sua opção pelo curso:

[...] o pessoal fala... até quando a gente vai falar que faz enfermagem – nossa, mas vai fazer enfermagem, nossa, mas é um curso tão ruim, tão desvalorizado, ganha tão pouco – [...] A população em geral. Parente principalmente. Nossa! As tias sempre falam isso [risos] – nossa, mas vai fazer enfermagem, porque você não faz medicina? – É assim sempre. Ninguém dá os parabéns para você, - Nossa, parabéns você vai ser enfermeiro! – Não, todo mundo fala – Nossa, mas você vai fazer enfermagem, enfermagem sofre tanto, não sei o quê, não ganha bem (Roberto, 24 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).

Joana faz menção às representações sobre a profissão que lhe acompanharam desde o ensino médio:

*Assim, eu estudei num colégio tradicional [...] a vida inteira. E o que aconteceu, era alunos de classe média, alta, altíssima. Então, é... na hora de escolher as nossas profissões existia uma lista. Olha, para você [ver] a noção como que era meu colégio [...] aí, eles entregavam uma lista para gente com um monte de profissão. Para gente escrever o que a gente achava daquelas profissões e depois a gente trocava com os nossos colegas. E na enfermagem sabe o que caía sempre? Empregada de médico. [...] então eu cresci com essa referência, de tipo, eu vou estar subordinada a um cara que vai pisar em mim o tempo todo. Era isso que eu ouvia no ensino médio. Você... - geralmente enfermeira tem caso extraconjugal com médico! – Era assim – Ihhh vai ser amante de médico, eu ouvia essas coisas dentro da minha sala (Joana, 25 anos, desejava cursar engenharia e pretende exercer a enfermagem).*

Ao ingressar no curso, e mesmo durante todo o transcorrer da formação, os alunos precisam lidar com este tipo de pensamento. Carla e Valéria descrevem que possuíam uma visão limitada ao ingressarem na carreira:

*É, então, no começo a gente veio com essa visão meio... não sei se eu posso dizer preconceituosa, mas meio estereotipada da enfermagem sabe? Que é... aquela coisa de cuidar, só isso sabe? Você... Não sei explicar, mas sabe essa visão bem estereotipada você... que quase todo mundo tem (Valéria, 23 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

*Porque assim, a princípio quando a gente entra no curso de enfermagem, a gente, assim, se você não tem uma pessoa próxima que é da área, tipo assim você entra sem saber muita coisa sobre o curso exatamente. Aí você pensa assim – ah enfermagem é só dar injeção, é só fazer não sei o quê, sabe aquelas coisas que todo mundo acha que enfermeiro faz apenas, né? (Carla, 23 anos, desejava cursar biomedicina e pretende exercer a enfermagem).*

Augusto, Janaína e Elaine, por exemplo, sinalizam que representações depreciativas da profissão, por vezes, perpassam o âmbito universitário, dentro da sala de aula na própria turma, e os ambientes de prática nos serviços.

[...] *me incomoda muito e sempre me incomodou muito dentro da universidade, os alunos criticando e colocando para baixo, coisas negativas. E hoje eu nem escuto as pessoas falando eu geralmente saio de perto [...] com o futuro, em relação ao futuro como profissional, como profissional... Realmente não é uma profissão fácil, eu acho que a nossa classe é uma classe muito realmente muito desunida, é uma classe que não toma o profissionalismo para si. Eu acho que muitas das pessoas que fizeram a nossa fama, elas... a nossa fama errônea né? Elas, elas não trabalham com seriedade, elas não encaram a responsabilidade que elas tem, o tamanho da responsabilidade que elas tem [...] assim, eu acho que...que... isso é uma das coisas que mostram muita negatividade para... gente, e as pessoas sempre falam muito, sempre falam muito (Augusto, 26 anos, desejava cursar medicina e pretende exercer a enfermagem).*

*Ah, é porque de toda a graduação, parece que eu só me deparei com profissionais que não estavam felizes, falando mal da profissão, falando mal do reconhecimento, falando que ganham mal. E a gente estuda tanto, para não ser reconhecido? [...] então eu... não ganhar bem? Porque seria mentira se eu falasse que eu quero formar e não quero ganhar bem. Eu seria... ia estar mentindo (Janaína, 25 anos, desejava cursar medicina e pretende exercer a enfermagem).*

*Então... eu acho que para fazer enfermagem você tem que ter amor, porque se for fazer por fazer tipo – ah estou de... não passei em medicina – que praticamente todo mundo pensa assim né? A turma lá da sala – Ah não passei em medicina, então vou fazer enfermagem – aí faz as coisas tudo de mal gosto? – Aí porque médico é isso, mas enfermeiro não faz nada – Aí eu não gosto desse tipo de coisa sabe? Se for para ficar reclamando, não faça nada, fica na casa (Elaine, 26 anos, desejava cursar fisioterapia e pretende exercer a enfermagem).*

Priscila e Luana apontam que mesmo na reta final do curso isso parece uma constante que lhes gera insegurança:

[...] *mas já me deparei perguntando – será que eu estou fazendo o curso certo? Será que eu estou no lugar certo? Porque... porque a gente pensa assim – não, mas se eu me formar agora eu vou conseguir um emprego. – Aí, tá, eu consigo um emprego. Aqui na região não é valorizado, é um salário muito baixo. Aí eu penso – mas eu não queria ir embora! – Mas eu vou ter que ir embora porque eu preciso do dinheiro também, não é só a questão de trabalhar, de ser enfermeira, também tem a parte de valorização, e aí gente pensa – meu Deus, o que eu estou fazendo? – [risos] (Priscila, 23 anos, desejava cursar biomedicina e pretende exercer a enfermagem).*

[...] *O fato do enfermeiro não ser valorizado né? De trabalhar muito e de não ser valorizado, do salário do enfermeiro em relação aos outros profissionais é muito inferior, isso em todo... para todo lado né? Então a gente às vezes fica ansiosa, será que é... (Luana, 23 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

As incertezas que perpassam a construção da identidade profissional parecem se relacionar às vivências dos estudantes em situações que depreendem a desvalorização da

enfermagem. Notadamente, a própria constituição histórica da profissão, com os possíveis desdobramentos no modo como isso se configura na sociedade, implica na desvalorização profissional (ROBERTS, 2000).

Em consonância Girvin, Jackson e Hutchinson (2016) reportam que, a despeito das mudanças na última década, por vezes persistem no imaginário social percepções – permeadas por questões de gênero e publicizadas pela mídia – que desvalorizam a enfermagem e a carreira na área. Por sua vez, Silva *et al.* (2018) aludem que os estereótipos expressos pela mídia, no cenário nacional, fomentam a perda da credibilidade da enfermagem por parte da população e de outros profissionais de saúde e prejudicam o exercício profissional. Essas percepções não fazem jus ao escopo e à complexidade da enfermagem contemporânea, no entanto, influenciam os aspirantes à profissão e a retenção dos estudantes nas escolas de enfermagem (GIRVIN; JACKSON; HUTCHINSON, 2016; GLERAN *et al.*, 2017).

Tal desvalorização, por sua vez, também se expressa nas relações de trabalho precarizadas, sob a égide de um mercado de trabalho instável, que resente-se da maior oferta de profissionais de enfermagem do que a demanda, o que ocasiona desemprego, subemprego e condiciona baixos salários (GONÇALVES *et al.*, 2013; SILVA *et al.*, 2013), contratos empregatícios por tempo determinado (OLIVEIRA *et al.*, 2018), duplas jornadas e carga horária semanal elevada (OLIVEIRA; SILVA; LIMA, 2018).

Observa-se que algumas inseguranças se circunscrevem neste contexto e atravessam a trajetória dos alunos até se formarem: que área seguir? Conseguirá desempenhar as funções do enfermeiro? Será um profissional bem sucedido? Aprendeu o suficiente? Conseguirá emprego? Será bem remunerado? Desperta a atenção que nos períodos finais do curso isso parece se agudizar, talvez porque nesta etapa de sua vida as tensões se acentuem, com consequentes mudanças no desenvolvimento psicológico (SILVA, 2009).

Embora esperada, posto que, de acordo com Johnson *et al.*, (2012), o processo de construção de identidade profissional continue para além da conclusão da graduação, entre avanços e recuos, talvez a insegurança denote a percepção dos alunos de que se encontram diante do desafio que é assumir as funções do enfermeiro, por ocasião da formatura, da possível inserção no mercado de trabalho, e da necessidade de se colocar em movimento a identidade que permanece em construção, frente às dadas condições de exercício, tidas como desfavoráveis.

O próprio fato de se questionarem a respeito de suas potencialidades ou fragilidades, como futuros enfermeiros, parece destacar a manifestação do desenvolvimento do pensamento dos alunos, de sua autoconsciência, enquanto uso voluntário do pensamento abstrato. São

analisados os próprios limites, as possibilidades da carreira, e manejados conceitos que os permitem se situar no mundo da profissão.

Pode-se reconhecer que os estudantes precisam de suporte às suas decisões, e que alguém pode lhes demonstrar o que conhecem/são e qual identidade devem consolidar para superar a crise que caracteriza este período. Principalmente, quando se assume que a crise pode ser valorizada como força motriz do desenvolvimento, porque influencia as transições entre os estados (GARCÍA, 2015).

Assim, em toda fase de transição, persistem as características do período anterior e amadurecem aquelas correspondentes ao período seguinte. Entretanto, o processo de desenvolvimento que daí se sucede não pode ser considerado apenas como somatório dos dois estados (VYGOTSKI, 1996).

A insegurança ao final da graduação, embora típica do período, pode indicar que os alunos requerem uma colaboração particular por parte do professor enfermeiro e de outros indivíduos significativos, de modo especial nas etapas mais próximas à conclusão do curso. É possível tal consideração a partir do entendimento de que é o outro quem indica, para o sujeito, o signo e a significação e que lhe possibilita apropriar-se de elementos que se dão no espaço interpsicológico (VYGOTSKI, 2000), de forma que este outro tem papel relevante na indicação do significado da identidade profissional que, aos poucos e processualmente, é expressa pelo aprendiz, e produto das mesmas apropriações.

Infere-se, então, o espaço privilegiado que os professores podem ocupar no sentido de proporcionar, no decorrer e de modo particular nas etapas finais da formação, condições para aprendizagem que provoquem desenvolvimentos e transições, para além da identidade de estudante, em direção à tomada de consciência, domínio e uso voluntário dos elementos culturais que traduzem a identidade de enfermeiro, no contexto histórico e social em que se inscreve tal construção.

Desta perspectiva, a significação da identidade em construção perpassa um contínuo movimento, em que o outro indica, ao sujeito, o enfermeiro que está em vias de se constituir, para que ele possa dar o passo em direção ao tornar-se enfermeiro para si.

As estratégias pedagógicas, portanto, talvez deveriam ser concebidas com o entendimento de que podem possibilitar tal tipo de apropriação, que se exprime na tomada de consciência da identidade profissional que está em processo de construção e já se entremostra no pensamento conceitual, nas ações e nas condutas dos alunos, no decorrer das vivências pré-profissionais que lhe são oportunizadas.

Por conseguinte, não se abdica da necessidade de reconhecer o contraditório, socio-culturalmente estabelecido, que perpassa o exercício profissional do enfermeiro na contemporaneidade, percebido pelo aluno no seu processo formativo, que também o influencia no caminho de construção identitária. Nem sempre o que se ensina no plano teórico corresponde ao que o aluno irá se deparar na prática, por ocasião da inserção nos serviços de saúde, que são marcados por vários desafios políticos e econômicos (GREALISH; TREVITT, 2005).

Não se trata de apresentar aos alunos uma visão alienada da profissão, descontextualizada das dificuldades que lhes são inerentes e que estão postas. Pelo contrário, a prática educativa intencional deve buscar favorecer a interiorização de conceitos e o desenvolvimento de habilidades que lhes permitam justamente conhecer a sociedade em que vivem, para nela se situar e modificá-la (MELLO, 2007).

Em outros termos, o processo de construção da identidade profissional do estudante parece requerer que se indique, inclusive, as significações do que consiste em ser enfermeiro, entremeadas às dificuldades da vida profissional. Sobretudo, porque os ambientes em que se desenvolve o trabalho e se oportuniza o aprendizado não são espaços neutros, mas marcados por complexas relações (TREDE, 2012).

Neste aspecto, pode ser útil não apenas proporcionar aos estudantes vasto conteúdo teórico ou ampla experiência clínica, mas a oportunidade de refletir e discutir a intrincada experiência que é fazer enfermagem, no contexto concreto da profissão e nas condições materiais que engendram a própria atividade laboral (FELSTEAD, 2013).

Em face à complexificação do desenvolvimento psíquico, emerge o reconhecimento de que a apropriação dos elementos do meio não depende da mera interação com o meio, mas da qualidade das mediações que aí são operadas. Igualmente, as FPS se desenvolvem a base de atividades que as possibilitem e exijam (MARTINS, 2011, 2013). O professor assume especial relevância neste processo, pois a ele compete organizar o meio educativo e as interações dos alunos neste espaço, com vistas ao alcance dos objetivos da aprendizagem (VYGOTSKI, 1997).

Desse modo, é de se supor – e talvez seja necessário –, que o estudante tenha experiências que manifestem as condições materiais, por vezes desfavoráveis, do exercício profissional do enfermeiro. Contudo, nesse processo, merece ser dirigida particular atenção ao tipo de interação estabelecida, uma vez que pode, ou não, proporcionar a compreensão e o diálogo sobre as dinâmicas que mantêm essas mesmas condições no espaço formativo. De igual maneira, deve-se estabelecer a reflexão sobre os elementos internalizados, apreendidos

deste contexto, que participam do estabelecimento da identidade profissional. Tal processo de redescoberta pode auxiliar na adoção de posturas diferentes em face aos prementes desafios (ROBERTS, 2000).

Infere-se que a formação pode oportunizar, nesse processo, espaço para análise crítica dos elementos contraditórios que remetem à ampla dinâmica cultural que se manifesta nas hierarquias organizacionais, na consolidação histórica, nas dimensões relacionais e nos aspectos legais e educacionais da profissão (STROUSE; NICKERSON, 2016).

Assim, entende-se que a construção da identidade profissional é processo atravessado pelas condições materiais, nem sempre favoráveis, que estão no bojo do exercício profissional do enfermeiro. Entretanto, tais condições podem ser influenciadas pela forma como se trabalha com o estudante, enquanto com elas se depara, de modo que seja oportunizado o aprendizado para manejo do mundo de forma diferenciada.

#### **4.4.2 Condições da formação superior em enfermagem**

Apreendeu-se que, na perspectiva dos estudantes, a formação, do modo como está estruturada, pode estabelecer alguns entraves ao desenvolvimento profissional dos alunos.

Assim, Roberto e Camila apontam como fator que desfavorece a formação profissional a carga horária prática que, em seus entendimentos, é restrita. Denotam também a necessidade de que lhes seja proporcionado maior carga horária prática, sob supervisão direta do professor:

*[...] porque [carga] teórica não tenho o que reclamar, mas assim na prática acho que... já passei um semestre lá, estou em outro agora [no hospital], mas eu acho que a gente poderia ter aprofundado mais lá com o docente, principalmente agora nesse final, a gente não fica muito com o docente lá. Então eu acho que a gente poderia ter aprofundado mais que eu ia poder ter experiências, outras experiências [do] que eu tive, que talvez isso poderia dar um pouco mais de segurança [...] se a gente tivesse o docente mais lá, presente, a gente poderia tirar as dúvidas com ele porque ele tem conhecimento científico maior do que a gente e tem experiência também. Ele ajudaria a direcionar aquele raciocínio e talvez é... despertar... não sei se despertar... ah guiar a gente assim nesse raciocínio numa melhor maneira, do que a gente sozinho (Roberto, 24 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

*Acho que assim, a gente tem é... uma carga horária bem restrita e assim muita coisa que a gente tinha que aprender sabe? Assim, eu falo, com a presença do professor. Que o curso é de quatro anos e meio, mas aí gente fica muito tempo só na... teoria, e depois a gente tem pouco tempo para gente ficar com o paciente, com alguém que realmente saiba o que fazer com ele do lado entendeu? [risos]. Mas eu acho que a*

*gente podia tentar aumentar um pouco essa grade... esse tempo de prática sabe? Esse tempo de ficar mais exposto ao paciente na clínica em si, em vez de ficar só aprendendo na parte teórica (Camila, 25 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

Nesta mesma direção, Heloísa e Bruna dizem que percebem demora em estabelecer contato com o objeto da profissão:

*[...] igual no início do curso, que as matérias são básicas né? Daí até então demora até a gente ter o contato, com a enfermagem, diretamente, no quarto período que começa [...] (Heloísa, 23 anos, desejava cursar medicina e pretende exercer a enfermagem).*

*[...] eu acho que se fosse diferente, porque igual agora no estágio, eu estou adorando ficar no estágio, porque assim, você tem mais... você está na vivência de como que é, igual... eu vejo a enfermeira o tanto de coisa que ela tem que fazer, aquele monte de coisa que ela tem que fazer na internet lá, aqueles SIS [Sistemas de Informação em Saúde] tudo lá que faz, como que se acontece um imprevisto como que ela tem que fazer, aí eu acho que se a gente fosse inserido nesse meio antes, ia formar a gente assim bem melhor (Bruna, 37 anos, desejava cursar medicina e não pretende exercer a enfermagem).*

A experiência clínica nos serviços de saúde é fundamental para que os estudantes construam sua identidade profissional como enfermeiro porque, nestes espaços, podem vivenciar aspectos da prática que influenciam sua constituição (EWERTSSON *et al.*, 2017). Desta forma, para Lee, Clarke e Carson (2018), caso seja oportunizado curto tempo para que os alunos vivenciem estes momentos, o aprendizado pode ser impactado no sentido de não se conseguir proporcionar as apropriações dos elementos fundantes da profissão.

Ainda assim, para que a experiência prática, no contexto da formação, exerça a influência que se pretende na construção da identidade profissional, não basta que se aumente a carga horária das disciplinas. É preciso que se leve em conta, como já apontado, que tais experiências precisam ser significativas, o que parece requerer que se oportunize a adequada direção para o processo.

A esse respeito, Ana Maria indica que a ausência da supervisão direta do professor vinculado à universidade faz com que ela se aproprie dos elementos da atuação do enfermeiro a partir do que vivencia e observa com os enfermeiros dos campos de prática:

*Porque assim, muitas vezes na prática a gente aprende a técnica, a gente aprende o técnico, na prática entendeu? E eu acho que a real atuação do enfermeiro a gente*

*aprende com os enfermeiros do setor que a gente está e não com o professor (Ana Maria, 23 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

Em consonância, Luana limita o fato de que nem sempre a experiência clínica é dialógica, e que sua inserção nos serviços de saúde, durante o curso, às vezes restringe-se à observação:

*[discorrendo sobre o que entendia como inadequado nos campos de estágio] porque a gente não pode debater né? Falar - Não, você está errado, você não tem que fazer dessa maneira, porque a gente é acadêmico ainda, então a gente tem mais que olhar e aprender do que retrucar né? (Luana, 23 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

Na fala apresentada a seguir, Bruna valoriza o ensino prático e o estágio, mas o modo como diz ter sido conduzida a experiência clínica pareceu impactar de tal forma nos sentidos que atribuiu à profissão que foi também uma força motriz para que ela desejasse não seguir a carreira:

*[...] foi quando mais eu fui para o estágio, tipo assim, eu via aquelas coisas, eu sei que tem que fazer, para arrumar cama, leito disso, leito daquilo, dar banho, eu gosto do contato com o paciente, mas eu acho que a gente fica muito preso nisso, sabe? Eu acho que a gente devia ter mais... mais estágio, mais... eu não sei, essa parte eu acho que [...] podia mudar alguma coisa, até dando uma opinião assim, porque eu acho que a grade da enfermagem, olha eu vou te falar a verdade. Até nas DPs [dependências] que eu fiz, isso eu já até falei para a Débora e para Cristina [professoras], é tudo igual, tipo assim, você faz de novo, eu sei que elas tem que dar aquela matéria, esses dias mesmo eu estava conversando com a Cristina [...] eu acho que quem faz uma vez só e passa não percebe, mas quando você está repetindo, você vê – mas gente podia mudar isso, podia inovar isso sabe? - Não estou falando mal não, que isso eu falei para elas (Bruna, 37 anos, desejava cursar medicina e não pretende exercer a enfermagem).*

As falas de Ana Maria, Luana e Bruna colocam em perspectiva que a apropriação dos elementos que vivenciam na prática clínica têm relação com a abordagem daquele que é responsável pela sua condução – o que, por sua vez, relaciona-se com a estrutura curricular e com os modelos de supervisão e ensino estabelecidos nesta proposta.

Entende-se que o modelo de supervisão de estágio com o qual se oportuniza a aprendizagem pode ser um fator importante na construção da identidade do aluno. A depender do modelo adotado, nem sempre o estudante será acompanhado sistematicamente por um

professor vinculado ao espaço acadêmico e, teoricamente, com formação para articular os conhecimentos pedagógicos com os específicos.

Nesse enfoque, merece que se pontue que os modelos de supervisão no Brasil incidem diretamente nas propostas curriculares e são ainda campo de disputas, inclusive na esfera jurídica. Na tentativa de regular a quem compete o acompanhamento das atividades práticas dos cursos de graduação e a supervisão do estágio curricular, o Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) promulgou no ano de 2013 uma resolução que dispõe sobre a participação do enfermeiro na supervisão de estudantes dos diferentes níveis da formação profissional de enfermagem (BRASIL, 2013).

A referida resolução, no entanto, foi objeto de uma suspensão judicial por medida cautelar, em razão de afirmar que o enfermeiro do serviço não poderia exercer simultaneamente as funções de enfermeiro supervisor e de enfermeiro professor, vinculado à instituição de ensino. No entendimento do magistrado, a própria Lei do Exercício Profissional não impõe restrições desta natureza (BRASIL, 1986). Isto impede o COFEN de regular a articulação entre ensino-serviço, e estabelecer os papéis do enfermeiro professor e do enfermeiro do serviço na supervisão dos alunos.

Fatos como esse sinalizam que, embora as DCN prescrevam que os enfermeiros dos serviços de saúde onde ocorrem os estágios devam participar efetivamente da elaboração e do processo de supervisão dos alunos (BRASIL, 2001), múltiplos fatores de ordem social, política e econômica são interpostos à consolidação de parcerias que sustentem os modelos pretendidos de supervisão e inserção dos alunos nestes campos.

Ademais, é preciso reconhecer que nem sempre os enfermeiros dos serviços possuem a formação e o preparo necessários para dar suporte ao aprendizado dos estudantes (HANSON; MACLEOD; SCHILLER, 2018; LEE; CLARKE; CARSON, 2018). Nessa configuração, pode haver dissonância entre aquilo que o professor enfermeiro apresenta no processo de ensino e o que o aluno apreende a partir da inserção no campo de prática.

Evidentemente, diversos fatores interferem nas possibilidades de proposição e operacionalização de projetos pedagógicos e, conseqüentemente, dinâmicas curriculares. Deste modo, nem sempre o que se propõe e se deseja operacionalizar na formação pode ser possível, haja vista as condições materiais macro e micropolíticas que circunscrevem as mesmas propostas, tais como a hegemonia do modelo disciplinar e tradicional de ensino, as dificuldades na parceria ensino e serviço, os tipos de contratação dos enfermeiros professores (SORIANO *et al.*, 2015). Acrescenta-se a isso os interesses heterogêneos dos diversos atores deste cenário.

Naturalmente, isso se desdobra no processo de aprendizagem dos alunos e na sua identidade profissional em construção. Vivian, por exemplo, aponta que a formação não lhe trouxe clareza a respeito do ser enfermeiro, em função das lacunas do ensino prático:

*[...] para... me garantir a não ter, ou então a ter menos esse medo, acho que eu deveria ter sido preparada desde os primeiros períodos para lidar com isso. [...] acho que não fui, assim, de forma adequada. Fui, mas não de forma adequada [...] ah, porque eu acho que deixou muito a desejar esse negócio de... é... ficou muito a desejar esse negócio de liderança, algumas vezes eu me sinto líder, outras vezes eu não me sinto líder. Sabe? Acho que ficou muito a desejar isso, até onde, quais são as minhas atribuições como enfermeiro? Acho que não ficou muito assim, claro, tudo, sabe? [...] que às vezes fala muito, se fala muito na sala de aula e lá na prática fica um pouco... abstrato, um pouco vago (Vivian, 23 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

Denise e Rita entendem que nem sempre o objeto da profissão é privilegiado na formação, e a dinâmica curricular parece não contribuir para que estabeleçam um foco:

*[...] eu acho que é a questão da grade curricular mesmo. Que às vezes a gente não tem tempo de se dedicar ao que se deveria se dedicar. Por exemplo assim, a gente tem a graduação, mais aí a gente entra no projeto de extensão, entra no PET [Programa de Educação Tutorial], aí faz uma iniciação [científica], faz outra coisa, e acaba que às vezes a graduação fica um pouco... é de lado. Porque a gente tem que conseguir dar conta, aí depois vem o TCC, aí começa o estágio, a gente tem que arrumar tempo para tudo, mas às vezes alguma coisa fica de lado e às vezes a graduação fica [...] então eu acho que... os professores, a [Universidade] em geral exigem muito a pesquisa, e acaba que às vezes a graduação fica de lado (Denise, 22 anos, desejava cursar enfermagem e pretende exercê-la).*

*Eu acho que... assim uma coisa que eu acho que as vezes fica muito a desejar é a questão do tempo realmente, eu acho que essa questão de ser tempo integral, quatro anos e meio, tipo assim, não cinco anos, eu acho que acumula, acumulou muita disciplina, matéria pesada, isso impede muitas vezes assim, que para formação tua, mesmo, profissional, você deixa a desejar de estudar para uma disciplina para estar estudando para outra (Rita, 24 anos, desejava cursar medicina e pretende exercer a enfermagem).*

Das falas de Vivian, Denise e Rita são apreendidas algumas fragilidades em relação a vários aspectos da formação.

Entende-se que o modo como são operacionalizados os componentes curriculares, no entendimento dos estudantes, nem sempre favorece sua formação profissional. Assim, é possível inferir que para a criação de um espaço que possibilite a apropriação dos elementos relativos à identidade profissional de enfermeiro, cada aspecto do período formativo deve ser

cuidadosamente pensado, à vista das apropriações que se pretende proporcionar, desde a disposição dos componentes curriculares, teóricos e práticos, até a inter-relação ensino-pesquisa-extensão.

Tal apontamento vai ao encontro do estudo de Grealish e Trevitt (2005), que reporta haver divergência entre a percepção dos estudantes sobre seu aprendizado clínico e o discurso acadêmico, materializado no currículo. Para os autores, o currículo organizado com base em disciplinas pode não ser favorável ao aprendizado nas experiências práticas. Isso porque, apesar dos modelos educacionais na enfermagem determinarem os componentes da formação, como a carga horária prática e o conhecimento articulado em cada disciplina, os estudantes podem não conseguir utilizar o corpo teórico relativo a esses conteúdos para explicar as complexas relações que se dão no campo do trabalho do enfermeiro.

Essa situação pode se tornar preocupante, caso os estudantes desenvolvam o aprendizado prático reproduzindo de modo acrítico a realidade que encontram nos serviços e, deste modo, haja a construção de uma identidade profissional que não lhes possibilitará transformar a realidade (GREALISH; TREVITT, 2005; TREDE, 2012).

A trajetória de formação dos alunos e, particularmente, o período da graduação, etapa em que lhes são disponibilizados elementos importantes para a construção de sua identidade profissional, não podem ser descolados das condições históricas e sociais que lhes possibilitam.

Assim, pôde-se aprender que as interações estabelecidas no processo de apropriação cultural, constituinte da identidade profissional, circunscrevem-se também nas condições que são dispostas por uma dinâmica curricular, datada historicamente e socialmente localizada, não passível de ser desvinculada da herança cultural que lhe possibilitou (SERRA, 2008). Organizam-se, ainda, por etapas a serem cumpridas ao longo da formação e por objetivos a serem alcançados.

Tais condições, sem dúvidas, podem influenciar a relação dos estudantes com o conhecimento que será construído no caminho de se tornarem profissionais (SERRA, 2008).

Sob a mesma contingência, inserem-se os serviços de saúde onde ocorrem as práticas clínicas e os estágios supervisionados, oportunistamente aos estudantes para que se desenvolvam ao longo do período formativo. Esses espaços podem apresentar governabilidade limitada (LIMA *et al.*, 2018b) e relações hierarquizadas (LEE; CLARKE; CARSON, 2018), que delimitam as possibilidades de ensino porque influenciam a configuração das dinâmicas de supervisão dos alunos, materializadas nas propostas curriculares e de parceria ensino e serviço.

Assim, entende-se que aspectos do modo como se estrutura a formação e se oportuniza o aprendizado, dos quais professores e alunos podem não se perceber (LILJEDAHN *et al.*, 2015), são elementos importantes na trajetória de construção identitária.

A parceria ensino-serviço é atravessada por desafios, uma vez que se trata de serviços de naturezas bem distintas. Um possível caminho seria reconhecer que esse tipo de parceria implica no estabelecimento de uma via de mão dupla, numa relação que atente, efetivamente, aos interesses de ambas as partes, sobretudo porque dessa relação pode-se buscar o estabelecimento de um grupo coeso que supere a divisão da própria profissão, configurada por perfis de profissionais muito diversos, partindo-se a fomentar mudanças sistêmicas (ROBERTS, 2000).

Este aspecto do currículo é importante, especialmente pelo que impacta na formação dos estudantes em termos de oportunidades de desenvolvimento de funções referentes à identidade profissional. De igual maneira, por se tratar de caminho que favorece a troca de experiências e o aprendizado de partes que, de alguma forma, compartilham a responsabilidade pela formação dos novos profissionais, a saber, a instituição formadora e os serviços de saúde (MATTIA; KLEBA; PRADO, 2018).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida neste trabalho assumiu uma compreensão da identidade profissional a partir do entendimento da constituição dialética do psiquismo humano no contexto de seu desenvolvimento cultural.

Foi possível reconhecer a identidade profissional do enfermeiro como conjunto de funções, integradas entre si e desenvolvidas a partir as múltiplas relações dos sujeitos ao longo de sua história – incluindo as relações familiares, com o grupo e a sociedade em que se inscreve –, operadas nas relações de trabalho no âmbito do exercício profissional como enfermeiro, histórica e culturalmente conformado. O espaço formativo representa ambiente propício para seu desenvolvimento, uma vez que são oportunizadas as condições para que o sujeito aproprie-se das produções culturais do que consiste em ser e agir como enfermeiro e empreenda um caminho de formação da própria identidade profissional.

As entrevistas com os alunos propiciaram elementos para a compreensão da trajetória de construção identitária, no contexto da profissão enfermagem, no dado recorte histórico e cultural em que ocorreu esta investigação.

Foi possível compreender a constituição da identidade profissional dos alunos é influenciada pela trajetória de vida, pelas vivências na família e circunscrita às condições materiais da existência de cada sujeito. A identidade, assim, constitui-se nas e pelas relações sociais que estabelecem as possibilidades de sua construção, e leva em conta a subjetividade, social e historicamente formada, que oportuniza apropriações únicas para cada sujeito em sua trajetória de desenvolvimento.

A construção histórica e cultural do sujeito, em permanente reconstrução, implica, portanto, na forma como se maneja o mundo, a realidade que o cerca, e inclusive, os processos de escolha e desenvolvimento profissional. Essa dinâmica, por sua vez, pode provocar novas apropriações que se materializam em novas formas de ver, ser e agir no mundo.

A constituição da identidade profissional dos alunos parece percorrer um caminho que traduz a apropriação para o âmbito intrapsíquico de elementos que se dão, primeiramente, no espaço interpsicológico, e depreendem-se das interações, particularmente daquelas que são oportunizadas pelo processo de formação.

Entremeio às diversas interações estabelecidas durante a formação, aquelas que ocorrem entre professor enfermeiro e alunos sobressaíram-se como fatores de grande importância. Para os alunos, a atuação do professor parece materializar o que significa ser e

agir como enfermeiro – a identidade profissional que, para os estudantes, está por construir – particularmente nos espaços em que ocorre o ensino dos aspectos práticos da profissão.

Nesses espaços, os alunos apropriam-se dos signos e significados apreendidos pelo professor, pelo modo como ele atua e pelas experiências compartilhadas, e estabelecem um caminho de constituição profissional em que engendram o significado do que é ser enfermeiro em si, para se tornarem enfermeiros para o outro que se lhe indica, antes mesmo de se tornarem enfermeiros para si, com autoconsciência e domínio voluntário dos processos aí relacionados.

Assim, é possível afirmar que o desenvolvimento profissional dos alunos é profundamente influenciado pelos signos e significados que o professor enfermeiro lhe apresenta no decurso do processo formativo. Tal educador, para os alunos, não necessariamente representa o titular do cargo de professor no âmbito da academia, mas pode designar outros profissionais, como os TAE, também responsáveis pelo processo de ensino na instituição em que ocorreu esta pesquisa.

Foi possível compreender, também, que o mesmo professor enfermeiro pode se constituir em espelho paradoxal, com uma face tomada para imitação, e outra, que materializa, por meio de sua atuação, significados que indicam um modelo a não ser seguido.

Essas relações colocam em destaque o papel do professor enfermeiro no processo de construção identitária dos discentes como responsável pela condução da aprendizagem. As próprias relações estabelecidas entre professor enfermeiro e os alunos também se destacaram como fatores que influenciam o processo de apropriação por meio do qual os alunos constituem sua identidade profissional.

A depender do modo como são configuradas e dos significados que adquirem para os sujeitos, as relações professor-aluno no espaço formativo podem ser instrumento que favorece o desenvolvimento da identidade profissional do estudante ao aproximá-lo do professor, como modelo, ou mesmo constituir-se em elemento que estabelece barreiras para o desenvolvimento.

A relação pedagógica pode provocar no aluno o interesse em imitar o professor enfermeiro e com isso, possibilitar aprendizagens que potencializem o desenvolvimento. Ainda assim, a mesma relação pode gerar sofrimentos e crises que implicam no distanciamento do aluno frente à figura do professor. Interações pautadas nesse distanciamento podem não favorecer a identificação, por parte do professor, da singularidade de cada aluno em sua trajetória de construção identitária. Desta forma, incorre-se no risco de dirigir o processo de aprendizagem a uma esfera em que se privilegie a reprodução de

comportamentos e não provoque o desenvolvimento de funções que possibilitem ao aluno manejar de modo consciente e voluntário o mundo que o cerca, especificamente no sentido do trabalho e da profissão.

Não se pode perder de vista que todo processo de construção da identidade profissional, circunscreve-se em dadas condições materiais, histórica e culturalmente situadas. Esse processo está também inscrito na história de constituição do sujeito, potencializado pelo processo formativo no qual o professor enfermeiro assume particular importância, em razão do modelo que depreende e das relações que estabelece com os alunos, o que implica na configuração que assumem o exercício profissional do enfermeiro e mesmo a própria formação profissional nesta contemporaneidade.

Como se pôde depreender das entrevistas com os alunos, as opiniões, representações e preconceitos a respeito da enfermagem e a desvalorização social da profissão implícitos no exercício profissional do enfermeiro marcam o processo de constituição da identidade dos estudantes, pois estabelecem tensões e conflitos materializados em incertezas acentuadas no período de conclusão da graduação.

Ademais, na perspectiva dos estudantes, alguns aspectos da própria formação podem estabelecer entraves ao desenvolvimento profissional, os quais precisam ser repensados: reduzida carga horária prática, necessidade de mais oportunidades de supervisão direta do professor enfermeiro, inserção tardia nos componentes profissionalizantes do curso e falta de articulação das atividades ensino-pesquisa-extensão.

Esses aspectos não podem ser desconsiderados no processo formativo quando se assume como objetivo proporcionar as condições para que os estudantes se apropriem dos elementos culturais que se relacionam à identidade do enfermeiro na atualidade. Em específico, porque não é qualquer interação, qualquer ator, em qualquer circunstância, que podem assegurar esse desenvolvimento.

Reconhece-se que a presente pesquisa apresenta alguns limites, como o fato de ter sido desenvolvida em apenas uma instituição de ensino e a produção dos dados ter ocorrido somente com entrevistas, privilegiando um recorte transversal. Ainda assim, a partir da análise aqui apresentada depreendem-se relevantes contribuições acerca da formação em enfermagem no ensino superior, elencadas a seguir.

- a) partindo do pressuposto que o professor enfermeiro ocupa lugar de destaque na construção da identidade profissional do aluno, pode ser necessário que se reveja também o que é oferecido ao próprio professor para a realização dessa importante tarefa. Derivam-se, daqui, as seguintes reflexões, que podem indicar

caminhos para outras pesquisas: que identidade profissional o processo de formação de futuros professores enfermeiros, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, tem contribuído para que se construa, em razão de que esta mesma identidade se desdobrará naquela que os alunos de graduação construirão?

- b) é preciso que se analise criticamente o modelo de supervisão e inserção nos serviços de saúde, já que o processo de construção da identidade profissional é marcadamente influenciado pelo ensino e que, na enfermagem, isso ocorre particularmente na realidade concreta dos serviços de saúde, na interseção do que ensina o professor enfermeiro, e o que se observa e se apreende a partir da prática dos enfermeiros de tais serviços. Deste apontamento, pontuam-se as seguintes indagações: que tipo de parceria ensino-serviço pode fomentar modelos de supervisão de estágio que alicercem condições que favoreçam a aprendizagem? Se nem todas as instituições de ensino possuem hospital universitário ou unidades de saúde próprias, e são diversificados os tipos de convênios firmados entre estas organizações, como articular as demandas – tão diferentes – destas instituições e seus respectivos atores, de modo que se consiga estabelecer estratégias de ensino no campo prático que efetivamente contribuam para apropriação, pelos alunos, dos elementos da identidade profissional de enfermeiro? O que isto implica a respeito do modo como se inserem os enfermeiros dos serviços no processo de aprendizagem dos alunos?
- c) dadas as importantes influências do modo como se estrutura a formação na aprendizagem dos alunos e os desdobramentos que daí se sucedem na construção de sua identidade profissional, é necessário também se repensar articulação dos componentes curriculares. Desta forma, nestes tempos em que se pondera sobre as novas diretrizes curriculares para o curso de enfermagem, é fundamental que se discutam tais aspectos à luz da premissa de que a formação deve oportunizar aprendizagens que provoquem o desenvolvimento de funções que, por sua vez, possam ser expressas em condutas profissionais que transformem a realidade na mesma medida em que são transformadas, em espiral e até níveis superiores. À vista disso, pode ser interessante considerar: quais estratégias, materializadas na dinâmica curricular, podem privilegiar este desenvolvimento? Como podem ser estabelecidos espaços que potencializem as interações entre professor enfermeiro e alunos ao longo da graduação? Em que medida fatores como a mercantilização da educação, a carga horária docente, as múltiplas demandas da academia, as

diversas naturezas do ensino superior público e privado, são entraves a essas estratégias? Quais os possíveis caminhos de superação?

Entende-se que, longe de apresentar respostas simples para conjunturas tão complexas, o que aqui se intentou é contribuir com o movimento – já instalado no cenário nacional – de análise crítica dos saberes e práticas que circunstanciam o processo de ensinar e aprender a constituir-se enfermeiro neste particular momento histórico.

## REFERÊNCIAS<sup>12</sup>

- ADAMY, E. K.; TEIXEIRA, E. A qualidade da educação em tempos de novas Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 71, p. 1570-1571, 2018. Suplemento 4. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-201871sup401>. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/reben/v71s4/pt\\_0034-7167-reben-71-s4-1485.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reben/v71s4/pt_0034-7167-reben-71-s4-1485.pdf). Acesso em: 22 ago. 2018.
- AGNELLI, J. C. M.; NAKAYAMA, B. C. M. S. Constituição docente do enfermeiro: possibilidades e desafios. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 328-344 set/dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v11n32018p328a344>. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/544>. Acesso em: 1 fev. 2019.
- ALLEN, S. The revolution of nursing pedagogy: a transformational process. **Teaching and Learning in Nursing**, New York, v. 5, n. 1, p. 33-38, jan. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.teln.2009.07.001>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1557308709000626>. Acesso em: 4 fev. 2016.
- ALMEIDA, M. C. P.; ROCHA, J. S. Y. **O saber de enfermagem e sua dimensão prática**. São Paulo: Cortez, 1986.
- ARKAN, B.; ORDIN, Y.; YILMAZ, D. Undergraduate nursing students' experience related to their clinical learning environment and factors affecting to their clinical learning process. **Nurse Education in Practice**, Edinburgh, v. 29, p. 127-132, mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.12.005>. Disponível em: [https://www.nurseeducationinpractice.com/article/S1471-5953\(17\)30883-1/fulltext](https://www.nurseeducationinpractice.com/article/S1471-5953(17)30883-1/fulltext). Acesso em: 2 jul. 2018.
- ARTHUR, D.; RANDLE, J. The professional self-concept of nurses: a review of the literature from 1992-2006. **Australian Journal of Advanced Nursing**, South Melbourne, v. 24, n. 3, p. 60-64, 2007. Disponível em: [ajan.com.au/Vol24/Vol24.3-10.pdf](http://ajan.com.au/Vol24/Vol24.3-10.pdf). Acesso em: 2 fev. 2017.
- BALDWIN, A. *et al.* Role modeling in undergraduate nursing education: an integrative literature review. **Nurse Education Today**, Edinburgh, v. 34, n. 6, p. 18-26, mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2013.12.007>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691713004371?via%3Dihub>. Acesso em: 3 fev. 2016.
- BALDWIN, A. *et al.* Reconciling professional identity: a grounded theory of nurse academics' role modelling for undergraduate students. **Nurse Education Today**, Edinburgh, v. 59, p. 1-5, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.08.010>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691717301971>. Acesso em: 3 jun. 2018.

<sup>12</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), sistema autor-data.

BARBIANI, R.; NORA, C. R. D.; SCHAEFER, R. Práticas do enfermeiro no contexto da atenção básica: scoping review. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 24, e2721, p. 1-12, 2016. DOI: 10.1590/1518-8345.0880.2721. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/rlae/v24/pt\\_0104-1169-rlae-24-02721.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v24/pt_0104-1169-rlae-24-02721.pdf). Acesso em: 12 set. 2017.

BARLEM, J. G. T. *et al.* Fragilidades, fortalezas e desafios na formação do enfermeiro. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 347-363, 2012a. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-81452012000200020>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1414-81452012000200020&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-81452012000200020&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 3 dez. 2015.

BARLEM, J. G. T. *et al.* Opção e evasão de um curso de graduação em enfermagem: percepção de estudantes evadidos. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 132-138, jun. 2012b. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1983-14472012000200019>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-14472012000200019](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472012000200019). Acesso em: 15 dez. 2015.

BELLAGUARDA, M. L. R. *et al.* Identidade da profissional enfermeira caracterizada numa revisão integrativa. **Enfermagem em Foco**, Brasília, DF, v. 2, n. 3, p. 180-183, 2011. Disponível em: <http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2016/01/Identidade-da-profissional-enfermeira-caracterizada-numa-revisao-integrativa.pdf>. Acesso em 27 fev. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Superior. **ENADE 2016: relatório síntese de área enfermagem**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/relatorios>. Acesso em: 24 abr. 2018.

BRASIL. Lei n.º 7.498, de 25 de junho de 1986. Dispõe sobre a Regulamentação do Exercício da Enfermagem e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 9273, 26 jun. 1986. PL 3427-1980. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7498-25-junho-1986-368005-norma-pl.html>. Acesso em: 26 jul. 2011.

BRASIL. Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 1, Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm). Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CES n. 3, de 7 de novembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 37, 9 nov. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Resolução n. 441, de 15 de maio de 2013. Suspensa judicialmente por medida cautelar. Dispõe sobre participação do Enfermeiro na supervisão de atividade prática e estágio supervisionado de estudantes dos diferentes níveis da formação profissional de Enfermagem. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, n. 96, p. 171-172, 21 maio 2013. Disponível

em: [http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-4412013\\_19664.html](http://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-4412013_19664.html). Acesso em: 7 fev. 2019.

BRASIL. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 59, 13 jun. 2013. Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/ultimas\\_noticias/2013/06\\_jun\\_14\\_publicada\\_resolucao.html](http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/06_jun_14_publicada_resolucao.html). Acesso em: 23 abr. 2016.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Successful qualitative research: a practical guide for beginners**. Thousand Oaks: Sage publications, 2013b.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Teaching thematic analysis: overcoming challenges and developing strategies for effective learning. **The Psychologist**, [S.l.], v. 26, n. 2, p. 120-123, 2013a. Disponível em: <http://eprints.uwe.ac.uk/21155>. Acesso em: 18 ago. 2017.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, London, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 1 mar. 2016.

BRENNAN, D.; TIMMINS, F. Changing institutional identities of the students nurse. **Nurse Education Today**, Edinburgh, v. 32, n. 7, p. 747-751, jul. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.05.021>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691712001736?via%3Dihub>. Acesso em: 3 maio 2018.

CAÑAVERAL, I. C. P.; SÁ, O. A. T. REUNI: expansão, segmentação e a determinação institucional do abandono. Estudo de Caso na Unifal-MG. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v. 44, p. 93-115, set. 2017. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/view/7899>. Acesso em: 18 abr. 2017.

CANTEY, S. W. Recognizing and stopping the destruction of vertical violence. **American Nurse Today**, Doylestown, v. 8, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.americannursetoday.com/recognizing-and-stopping-the-destruction-of-vertical-violence/>. Acesso em: 29 jun. 2018.

CARDOSO, I.; BATISTA, P.; GRAÇA, A. Professional identity in analysis: a systematic review of the literature. **The Open Sports Sciences Journal**, Hilversum, v. 7, p. 83-97, 2014. Supplement 2. Disponível em: <https://benthamopen.com/contents/pdf/TOSSJ/TOSSJ-7-83.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2017.

CARDOSO, M. I. S. T.; BATISTA, P. M. F.; GRACA, A. B. S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 371-390, jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216520>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n65/1413-2478-rbedu-21-65-0371.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

CARVALHO, V. Sobre a Associação Brasileira de enfermagem - 85 anos de história: pontuais avanços e conquistas, contribuições marcantes, e desafios. **Revista Brasileira de**

**Enfermagem**, Brasília, DF, v. 65, n. 2, p. 207-214, abr. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672012000200002>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672012000200002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672012000200002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 fev. 2018.

CASSIANI, S. H. B. *et al.* The situation of nursing education in Latin America and the Caribbean towards universal health. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 25, e 2913, p. 1-14, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.2232.2913>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v25/0104-1169-rlae-25-e2913.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.

CHACHULA, K. M.; MYRICK, F.; YONGE, O. Letting go: How newly graduated registered nurses in Western Canadá decide to exit the nursing profession. **Nurse Education Today**, Edinburgh, v. 35, n. 7, p. 912-918, jul. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.02.024>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691715001008>. Acesso em: 16 dez. 2015.

CHAN, Z. C. Y.; TONG, C. W.; HENDERSON, S. Power dynamics in the student-teacher relationship in clinical settings. **Nurse Education Today**, Edinburgh, v. 49, p. 174-179, fev. 2017a. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.11.026>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S026069171630291X?via%3Dihub>. Acesso em: 11 jun. 2018.

CHAN, Z. C. Y.; TONG, C. W.; HENDERSON, S. Uncovering nursing students' views of their relationship with educators in a university context: a descriptive qualitative study. **Nurse Education Today**, Edinburgh, v. 49, p. 110-114, fev. 2017b. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.11.020>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691716302854>. Acesso em: 18 jun. 2018.

COOK, T.; GILMER, M. J.; BESS, C. J. Beginning students' definitions of nursing: an inductive framework of professional identity. **Journal of Nursing Education**, New York, v. 42, n. 7, p. 311-317, jul. 2003. DOI: <https://doi.org/10.3928/0148-4834-20030701-08>. Disponível em: <https://www.healio.com/nursing/journals/jne/2003-7-42-7/7Bc3d6bfd9-eec8-4205-9277-868dd44e0fc9%7D/beginning-students-definitions-of-nursing-an-inductive-framework-of-professional-identity>. Acesso em 02 mar. 2018.

COYASO-RUVALCABA, J.; ALVARADO, I. U.; GARCÍA, R. G. Identidad e identidad profesional: acercamiento conceptual e investigación contemporânea. **Revista CES Psicología**, Medellín, v. 4, n. 2, p.82-102, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3817911.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2017.

CRUESS, S.; CRUESS, R.; STEINERT, Y. Role modelling – making the most of a powerful teaching strategy. **The BMJ**, London, v. 336, n. 7646, p. 718-721, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.39503.757847.BE>. Disponível em: <http://www.bmj.com/content/336/7646/718>. Acesso em: 3 fev. 2016.

DAVIS, C.; SILVA, M. A. S. S.; ESPÓSITO, Y. Papel e valor das interações em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 71, p. 49-54, nov.1989. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1168>. Acesso em: 28 jan. 2019.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/03.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2017.

EWERTSSON, M. *et al.* Tensions in learning professional identities – nursing students' narratives and participation in practical skills during their clinical practice: an ethnographic study. **BMC Nursing**, London, v. 16, n. 48, p. 1-8, ago. 2017. DOI: 10.1186/s12912-017-0238-y. Disponível em: <https://bmcnurs.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/s12912-017-0238-y>. Acesso em: 6 fev. 2019.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Associados, 2004.

FAGERMOEN, M. S. Professional identity: values embedded in meaningful nursing practice. **Journal of Advanced Nursing**, Oxford, v. 25, n. 3, p. 434-441, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.1997025434.x>. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2648.1997.1997025434.x/abstract>. Acesso em: 3 fev. 2017.

FAUSTINO, R. L. H.; EGRY, E. Y. A formação da enfermeira na perspectiva da educação: reflexões e desafios para o futuro. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 332-337, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v36n4/v36n4a05.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2015.

FAVA, S. M. C. L.; NUNES, Z. B.; GONÇALVES, M. F. C. Abordagem histórico-cultural como referencial teórico para pesquisa em enfermagem. **Revista de Enfermagem e Atenção à Saúde**, Uberaba, v. 2, n. 2, p. 107-115, 2013. DOI: <https://doi.org/10.18554/>. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/enfer/article/view/354>. Acesso em: 28 jan. 2016.

FELSTEAD, I. Role modelling and students' professional development. **British Journal of Nursing**, London, v. 22, n. 4, p. 223-227, 2013. DOI: <https://doi.org/10.12968/bjon.2013.22.4.223>. Disponível em: <https://www.magonlinelibrary.com/doi/full/10.12968/bjon.2013.22.4.223>. Acesso em: 29 jun. 2018.

FELSTEAD, I. S.; SPRINGETT, K. An exploration of role model influence on adult nursing students' professional development: a phenomenological research study. **Nurse Education Today**, Edinburgh, v. 37, p. 66-70, fev. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.11.014>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691715004785?via%3Dihub>. Acesso em: 26 out. 2018.

FERNANDES, C. N. S.; SOUZA, M. C. B. M. Docência no ensino superior em enfermagem e constituição identitária: ingresso, trajetória e permanência. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, e64495, jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2017.01.64495>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-14472017000100410&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-14472017000100410&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 1 fev. 2019.

FERNANDES, J. D.; REBOUÇAS, L. C. Uma década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 66, p. 95-101, set. 2013. Edição especial. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672013000700013>. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672013000700013&script=sci_abstract&tlng=pt)

[71672013000700013&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672013000700013&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 24 ago. 2017.

FERREIRA, C. L. P.; MELLO, M. A. Avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde: concepções, intencionalidades, reflexões. **Avaliação: revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 423-442, jul. 2015. DOI:

<http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000200008>. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772015000200423&script=sci_abstract&tlng=pt)

[40772015000200423&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772015000200423&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 13 set. 2017.

FORTUNA, C. M. *et al.* Enfermagem em Saúde Coletiva: desejos e práticas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 72, p. 336-340, 2019. Suplemento 1. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0632>. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672019000700336&lng=pt&nrm=iso)

[71672019000700336&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672019000700336&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 9 abr. 2019.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GARCÍA, L. D. El desarrollo psicológico humano como processo de continuidade y ruptura: La “Situación social del desarrollo”. **Educación e Filosofía**, Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 21-42, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29n57a2015-p21a42>.

Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/28059>.

Acesso em: 11 set. 2018.

GARCÍA, L. D. Identidad, valores y proyecto de vida. **Revista Cubana de Psicología**, La Habana, v. 19, n. 2, p.164-166, 2002. Disponível em:

[psicic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n2/09.pdf](http://psicic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n2/09.pdf). Acesso em: 6 jun. 2018.

GERMANO, R. M. A pesquisa e os dilemas éticos do trabalho da Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 66, p. 76-79, set. 2013. Edição especial. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672013000700010>. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672013000700010&script=sci_abstract&tlng=pt)

[71672013000700010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672013000700010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 dez. 2015.

GIBBS, S. S.; KULIG, J. C. “We definitely are role models”: Exploring how clinical instructors' influence nursing students' attitudes towards older adults. **Nurse Education in Practice**, Edinburgh, v. 26, p. 74-81, set. 2017. DOI:

<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.07.006>. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595317304729?via%3Dihub>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GIRVIN, J.; JACKSON, D.; HUTCHINSON, M. Contemporary public perceptions of nursing: a systematic review and narrative synthesis of the international research evidence. **Journal of Nursing Management**, Oxford, v. 24, n. 8, p. 994-1006, jul. 2016. DOI:

<https://doi.org/10.1111/jonm.12413>. Disponível em:  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jonm.12413>. Acesso em: 20 mar. 2019.

GLEREAN, N. *et al.* Young peoples' perceptions of the nursing profession: an integrative review. **Nurse Education Today**, Edinburgh, v. 57, p. 95-102, out. 2017. DOI:  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.07.008>. Disponível em:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691717301697?via%3Dihub>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GONÇALVES, F. G. A. *et al.* O modelo neoliberal e suas repercussões para o trabalho e para o trabalhador da enfermagem. **Revista Enfermagem UFPE On Line**, Recife, v. 7, n. 11, p. 6352-6359, 2013. DOI: 10525/reuol.3794-32322-1-ED.11201306. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/viewFile/12279/14933>. Acesso em: 15 dez. 2015.

GONZÁLEZ-AGUILAR, A.; et al. Proceso de aprehensión de identidad profesional en enfermería. **Revista Cuidarte**, Bucaramanga, v. 9, n. 3, p. 2297-2308, 2018. DOI:  
<https://doi.org/10.15649/cuidarte.v9i3.519>. Disponível em:  
<https://revistacuidarte.udes.edu.co/index.php/cuidarte/article/view/519/1014>. Acesso em: 29 jan. 2019.

GONZÁLEZ, G. G. A.; MELLO, M. A. Vygotski e a teoria histórico-cultural: bases conceituais marxistas. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 7, n. 14, p.19-33, jan./jun. 2014. Disponível em:  
<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/621/237>. Acesso em: 14 mar. 2018.

GONZALEZ, M. A.; FONT, C. M. The nurse teacher. Construction of a new professional identity. **Investigación Y Educación en Enfermería**, Medellín, v. 30, n. 3, p. 398-405, ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v30n3/v30n3a13.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2016.

GREALISH, L.; TREVITT, C. Developing a professional identity: student nurses in the workplace. **Contemporary Nurse**, Philadelphia, v. 19, n. 1/2, p.137-150, jul. 2005. DOI:  
<https://doi.org/10.5172/conu.19.1-2.137>. Disponível em:  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.5172/conu.19.1-2.137>. Acesso em: 10 jun. 2018.

GUBERT, E.; PRADO, M. L. Desafios na prática pedagógica na educação em enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 285-295, abr./jun. 2011. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.5216/ree.v13i2.9036>. Disponível em:  
<http://www.fen.ufg.br/revista/v13/n2/v13n2a15.htm>. Acesso em: 31 jan. 2016.

HANSON, S. E.; MACLEOD, M. L.; SCHILLER, C. J. 'It's complicated': staff nurse perceptions of their influence on nursing students' learning. A qualitative descriptive study. **Nurse Education Today**, Edinburgh, v. 63, p. 76-80, abr. 2018. DOI:  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.01.017>. Disponível em:  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691718300443?via%3Dihub>. Acesso em: 20 mar. 2019.

- HOEVE, T. Y.; JANSEN, G.; ROODBOL, P. The nursing profession: public image, self-concept and professional identity: a discussion paper. **Journal of Advanced Nursing**, Oxford, v. 70, n. 2, p. 295-309, 2014. DOI: <https://onlinelibrary.wiley.com/action/doSearch?ContribAuthorStored=Jansen%2C+Gerard>. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jan.12177/abstract>. Acesso em: 31 jan. 2016.
- HOLLAND, J. L.; JOHNSTON, J. A.; ASAMA, N. F. The vocational identity scale: a diagnostic and treatment toll. **Journal of Career Assessment**, Thousand Oaks, v. 1, n. 1, p. 1-12, jan. 1993. DOI: <https://doi.org/10.1177/106907279300100102>. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/106907279300100102>. Acesso em: 29 set. 2017.
- HORTON, K.; TSCHUDIN, V.; FORGET, A. The value of nursing: a literature review. **Nursing Ethics, Nursing Ethics**, London, v. 14, n. 6, p. 716-740, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F0969733007082112>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0969733007082112>. Acesso em: 18 maio 2018.
- JOHNSON-FARMER, B.; FRENN, M. Teaching excellence: what great teacher teach us. **Journal of Professional Nursing**, Philadelphia, v. 25, n. 5, p. 267-272, set. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2009.01.020>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S8755722309000301?via%3Dihub>. Acesso em: 15 maio 2018.
- JOHNSON, M. *et al.* Professional identity and nursing: contemporary theoretical developments and future research challenges. **International Nursing Review**, Oxford, v. 59, n. 4, p. 562-569, dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1466-7657.2012.01013.x>. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1466-7657.2012.01013.x/abstract;jsessionid=9EF603814F43C94E0B6B6FBAA34AE225.f02t01>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- LAZZARI, D. D.; MARTINI, J. G.; BUSANA, J. A. Docência no ensino superior em enfermagem: revisão integrativa de literatura. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 93-101, set. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2015.03.49670>. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/rngenf/v36n3/pt\\_1983-1447-rngenf-36-03-00093.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rngenf/v36n3/pt_1983-1447-rngenf-36-03-00093.pdf). Acesso em: 27 jan. 2016.
- LEE, J. J.; CLARKE, C. L.; CARSON, M. N. Nursing students' learning dynamics and influencing factors in clinical contexts. **Nurse Education in Practice**, Edinburgh, v. 29, p. 103-109, mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2017.12.003>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595317303372>. Acesso em: 5 jun. 2018.
- LEWIS, A. M. An examination of the role of learning environments in the construction of nursing identity. **Nurse Education Today**, Edinburgh, v. 18, n. 3, p.221-225, abr. 1998. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/966144>>. Acesso em: 2 fev. 2017.
- LILJEDAHN, M. *et al.* What students really learn: contrasting medical and nursing students' experiences of the clinical learning environment. **Advances in Health Science Education Theory and Practice**, Boston, v. 20, n. 3, p.765-779, ago. 2015. DOI:

<https://doi.org/10.1007/s10459-014-9564-y>. Disponível em:  
<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10459-014-9564-y>. Acesso em: 16 jul. 2018.

LIMA, M. M. de *et al.* Relação pedagógica no ensino prático-reflexivo: elementos característicos do ensino da integralidade na formação do enfermeiro. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 1-10, 2018b. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-070720180001810016>. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/tce/v27n2/en\\_0104-0707-tce-27-02-e1810016.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tce/v27n2/en_0104-0707-tce-27-02-e1810016.pdf). Acesso em 5 jun. 2018.

LIMA, R. B. *et al.* Representações sociais de estudantes na construção da identidade profissional do enfermeiro. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, Fortaleza, v. 19, e32468, p. 1-8, 2018a. DOI: <http://dx.doi.org/10.15253/2175-6783.20181932468>. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/rene/article/view/32468>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

LIMA, R. S. **Gerenciamento em enfermagem no contexto hospitalar: o discurso do enfermeiro e sua equipe.** 2013. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2013.

LORDELO, L. R.; TENORIO, R. M. A consciência na obra de L. S. Vigotski: análise do conceito e implicações para a psicologia e a educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 79-86, jun. 2010. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a09.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2017.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARAÑÓN, A. A.; PERA, M. P. I. Theory and practice in the construction of professional identity in nursing students: a qualitative study. **Nurse Education Today**, Edinburgh, v. 35, n. 7, p. 859-863, jul. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.03.014>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691715001318?via%3Dihub>. Acesso em: 21 maio 2018.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** 2011. Tese (Livro-docência em Psicologia da Educação) - Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, L. M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.  
<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v5i2.9705>. Disponível em:  
<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 19 mar. 2019.

MATTIA, B. J.; KLEBA, M. E.; PRADO, M. L. Formação em enfermagem e a prática profissional: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 71, n. 4, p. 2039-2049, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0504>. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/reben/v71n4/pt\\_0034-7167-reben-71-04-2039.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reben/v71n4/pt_0034-7167-reben-71-04-2039.pdf). Acesso em: 3 set. 2018.

MAZZEU, F. J. C. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 59-72, abr. 1998. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100006>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006). Acesso em: 26 jan. 2016.

MELLO, M. A. Aprendizagens sem dificuldades: a perspectiva histórico-cultural. **Aprender: caderno de filosofia e psicologia da educação**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 9, p. 203-218, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/view/4118>. Acesso em: 28 maio 2018.

MIKKONEN, K.; KYNGÄS, H.; KÄÄRIÄINEN, M. Nursing students' experiences of the empathy of their teachers: a qualitative study. **Advances in Health Sciences Education Theory and Practice**, Boston, v. 20, n. 3, p. 669-682, ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-014-9554-0>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10459-014-9554-0>. Acesso em: 15 jun. 2018.

MOLINERO, A. B.; CASCÓN-PEREIRA, R.; HERNÁNDEZ-LARA, A. B. Professional identity development in higher education: influencing factors. **International Journal of Educational Management**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 189-203. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2015-0058>. Disponível em: <https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/IJEM-05-2015-0058>. Acesso em: 24 abr. 2018.

OGUISSO, T.; CAMPOS, P. F. S. Por que e para que estudar história da enfermagem? **Enfermagem em Foco**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 49-53, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21675/2357-707X.2013.v4.n1.503>. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/503>. Acesso em: 24 abril 2018.

OHLÉN, J.; SEGESTEN, K. The professional identity of nurse: concept analysis and development. **Journal of Advanced Nursing**, Oxford, v. 28, n. 4, p. 720-727, out. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1998.00704.x>. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2648.1998.00704.x/full>. Acesso em: 2 mar. 2018.

OLIVEIRA, B. L. C. A.; SILVA, A. M.; LIMA, S. F. Carga semanal de trabalho para enfermeiros no Brasil: desafios ao exercício da profissão. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 1221-1236, set./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00159>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v16n3/1678-1007-tes-1981-7746-sol00159.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

OLIVEIRA, G. F. N. *et al.* Fatores relacionados à identidade profissional do enfermeiro: visão dos discentes. **Enfermería Global**, Murcia, v. 12, n. 29, p.130-137, jan. 2013. Disponível em: [http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v12n29/pt\\_docencia1.pdf](http://scielo.isciii.es/pdf/eg/v12n29/pt_docencia1.pdf). Acesso em: 21 maio 2018.

OLIVEIRA, J. S. A. *et al.* Tendências do mercado de trabalho de enfermeiros/as na visão de gestores. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 71, n. 1, p. 148-155, jan./fev. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0103>. Disponível em:

[http://www.scielo.br/pdf/reben/v71n1/pt\\_0034-7167-reben-71-01-0148.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reben/v71n1/pt_0034-7167-reben-71-01-0148.pdf). Acesso em: 20 fev. 2018.

ORTEGA, M. C. B. *et al.* Academic training of nursing professionals and its relevance to the workplace. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 3, p. 404-410, maio/jun. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-1169.0432.2569>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v23n3/0104-1169-rlae-23-03-00404.pdf>. Acesso em: 7 dez. 2015.

PARKER, S.; HYRKAS, K. Priorities in nursing management. **Journal of Nursing Management**, Oxford, v. 19, n. 5, p. 567-571, jul. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2011.01285.x>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1365-2834.2011.01285.x>. Acesso em: 16 dez. 2015.

PERES, A. M.; CIAMPONE, M. H. T. Gerência e competências gerais do enfermeiro. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 492-499, set. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072006000300015>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072006000300015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072006000300015&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 7 dez. 2015.

PIMENTA, A. L.; SOUZA, M. L. Identidade profissional da enfermagem nos textos publicados na REBEN. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 26, n. 1, e4370015, p. 1-9, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072016004370015>. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n1/pt\\_0104-0707-tce-26-01-4370015.pdf](http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n1/pt_0104-0707-tce-26-01-4370015.pdf). Acesso em: 22 jun. 2018.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 741-756, out. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305126191001>. Acesso em: 19 out. 2018.

PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 47-69, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628/11147>. Acesso em: 10 nov. 2016.

PINO, A. Ensinar e aprender em situação escolar: perspectiva histórico-cultural. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 3, p. 439-460, set./dez. 2004. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/793/645>. Acesso em: 9 jul. 2017.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2016.

PINTO, D. P. R. S. *et al.* A visão discente sobre a identidade profissional do enfermeiro. **Revista Iberoamericana de educación e investigación en enfermería**, Madrid, v. 4, n. 3, p. 36-42, jul. 2014. Disponível em: <http://www.enfermeria21.com/revistas/aladefe/articulo/132/>. Acesso em: 24 abr. 2018.

PIRES, A. S. *et al.* A formação do enfermeiro na graduação: uma revisão integrativa da literatura. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 705-711, 2014. DOI:

<http://dx.doi.org/10.12957/reuerj.2014.11206>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/11206>. Acesso em: 16 dez. 2015.

PIRES, D. A enfermagem enquanto disciplina, profissão e trabalho. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 62, n. 5, p. 739-744, set./out. 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672009000500015>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672009000500015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672009000500015). Acesso em: 15 dez. 2015.

PIRES, D. *et al.* Jornada de 30 horas semanais: condição necessária para assistência de enfermagem segura e de qualidade. **Enfermagem em Foco**, Brasília, DF, v. 1, n. 3, p. 114-118, 2010. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/182/119>. Acesso em: 15 dez. 2015.

PIRES, D. E. P. Transformações necessárias para o avanço da Enfermagem como ciência do cuidar. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 66, p. 39-44, set. 2013. Edição especial. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672013000700005>. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reben/v66nspe/v66nspea05.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2017.

PORTEOUS, D.; MACHIN, A. The lived experience of first year undergraduate student nurses: a hermeneutic phenomenological study. **Nurse Education Today**, Edinburgh, v. 60, p. 56-61, jan. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.09.017>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691717302289?via%3Dihub>. Acesso em: 2 maio 2018.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247-271, mar. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013005000004>. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/aop\\_224.pdf](http://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/aop_224.pdf). Acesso em 30 jan. 2019.

REYES, J. R.; ALVAREZ, L. N. R.; POMAREDE, M. J. M. Pedagogic aspects in nursing education: integrative review. **Investigación y Educación en Enfermería**, Medellín, v. 36, n. 3, e03, set./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.iee.v36n3e03>. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v36n3/2216-0280-iee-36-03-e03.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

ROBERTS, S. J. Development of a positive professional identity: liberating oneself from the oppressor within. **Advances in Nursing Science**, Hagerstown, v. 22, n. 4, p. 71-82, jun. 2000. Disponível em: [https://journals.lww.com/advancesinnursingscience/Fulltext/2000/06000/Development\\_of\\_a\\_Positive\\_Professional\\_Identity\\_.7.aspx](https://journals.lww.com/advancesinnursingscience/Fulltext/2000/06000/Development_of_a_Positive_Professional_Identity_.7.aspx). Acesso em: 20 jun. 2018.

RODRIGUES, C. C. F. M. *et al.* Ensino inovador de enfermagem a partir da perspectiva das epistemologias do Sul. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 384-389, abr./jun.

2016. DOI: 10.5935/1414-8145.20160053. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/ean/v20n2/1414-8145-ean-20-02-0384.pdf>. Acesso em: 19 set. 2017.

ROSE, T.; NIES, M. A.; REID, J. The internalization of professional nursing values in baccalaureate nursing students. **Journal of Professional Nursing**, Philadelphia, v. 34, n. 1, p. 25-30, jan./fev. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2017.06.004>. Disponível em: [https://www.professionalnursing.org/article/S8755-7223\(16\)30176-4/abstract](https://www.professionalnursing.org/article/S8755-7223(16)30176-4/abstract). Acesso em: 15 maio 18.

ROTHBERG, D. Aprender a aprender, educação superior e desenvolvimento moral. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 85-111, jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642006000200005>. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicosp/article/view/41892>. Acesso em: 26 jan. 2016.

SANTOS, C. C. **Profissões e identidades profissionais**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2011.

SCHMIDT, B.; MCARTHUR, E. C. Professional nursing values: a concept analysis. **Nursing Forum**, Oxford, v. 53, n. 1, p. 69-75, jan. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1111/nuf.12211>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/nuf.12211>. Acesso em: 18 jan. 2019.

SCHOLE, J. Coping with the professional identity crisis: Is building resilience the answer? **International Journal of Nursing Studies**, Oxford, v. 45, n. 7, p. 975-978, jul. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2007.12.002>. Disponível em: [http://www.journalofnursingstudies.com/article/S0020-7489\(07\)00303-3/abstract](http://www.journalofnursingstudies.com/article/S0020-7489(07)00303-3/abstract). Acesso em: 19 set. 2017.

SERRA, M. N. Learning to be a nurse: professional identity in nursing students. **Sísifo: educational science journal**, Lisboa, v. 5, p. 65-76, jan. 2008. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SHAFAKHAH, M. *et al.* Facilitators and inhibitors in developing professional values in nursing students. **Nursing Ethics**, London, v. 25, n. 2, p. 153-164, set. 2016. Edição especial. DOI: <https://doi.org/10.1177/0969733016664981>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0969733016664981>. Acesso em: 18 maio 2018.

SILVA, A. R. *et al.* Identidade profissional de enfermagem: uma perspectiva através das lentes da mídia impressa brasileira. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, e20180182, p. 1-8, 2018. DOI: 10.1590/2177-9465-EAN-2018-0182. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/ean/v22n4/pt\\_1414-8145-ean-22-04-e20180182.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ean/v22n4/pt_1414-8145-ean-22-04-e20180182.pdf). Acesso em: 22 mar. 2019.

SILVA, F. G. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 28, p.169-195, jun. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n28/v28a10.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2018.

SILVA, K. L. *et al.* Expansão dos cursos de graduação em enfermagem: dilemas e contradições frente ao mercado de trabalho. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São

Paulo, v. 47, n. 5, p. 1211-1218, out. 2013. DOI: 10.1590/S0080-623420130000500028. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v47n5/pt\\_0080-6234-reeusp-47-05-1211.pdf](http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v47n5/pt_0080-6234-reeusp-47-05-1211.pdf). Acesso em: 7 dez. 2015.

SORIANO; E. C. L. *et al.* Cursos de enfermagem do estado de São Paulo frente às diretrizes curriculares. **Revista Mineira de Enfermagem**, Belo Horizonte, v. 19, n. 4, p. 965-972, out./dez. 2015. DOI: <http://www.dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20150074>. Disponível em: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/1053>. Acesso em: 7 fev. 2019.

SOUZA, V. L. T. de; ANDRADA, P. C. de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, jul./set. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0103-166X2013000300005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-166X2013000300005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 13 jun. 2017.

SOUZA, V. L. T. de; PETRONI, A. P.; ANDRADA, P. C. de. A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 527-537, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822013000300007>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-71822013000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-71822013000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 31 jan. 2019.

STROUSE, S. M.; NICKERSON, C. J. Professional culture brokers: nursing faculty perceptions of nursing culture and their role in student formation. **Nurse Education in Practice**, Edinburgh, v. 18, p. 10-15, maio 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2016.02.008>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595316000305?via%3Dihub>. Acesso em: 9 jul. 2018.

TEIXEIRA, E. Em tempo de novas diretrizes curriculares nacionais (DCN) para o curso de graduação em enfermagem. **Revista de Enfermagem da UFSM**, Santa Maria, v. 7, n. 2, p. iii-iv, abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/2179769228859>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/28859/pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

TEODOSIO, S. S.; PADILHA, M. I. "Ser enfermeiro": escolha profissional e a construção dos processos identitários (anos 1970). **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 69, n. 3, p. 428-434, maio/jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2016690303i>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-71672016000300428&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672016000300428&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 27 abr. 2018.

TONG, A.; SAINSBURY, P.; CRAIG, J. Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. **International Journal for Quality in Health Care**, Oxford, v. 19, n. 6, p. 349-357, dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>. Disponível em: <https://academic.oup.com/intqhc/article-lookup/doi/10.1093/intqhc/mzm042>. Acesso em: 12 set. 2017.

TRAYNOR, M.; BUUS, N. Professional identity in nursing: UK students' explanations for poor standards of care. **Social Science & Medicine**, Oxford, v. 166, p.186-194, out. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.08.024>. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0277953616304464?via%3Dihub>. Acesso em: 24 ago. 2018.

TREDE, F. Role of work-integrated learning in developing professionalism and professional identity. **Asia-Pacific Journal of Cooperative Education**, Hamilton, v. 13, n. 3, p. 159-167, 2012. Disponível em: [https://www.ijwil.org/files/APJCE\\_13\\_3\\_159\\_167.pdf](https://www.ijwil.org/files/APJCE_13_3_159_167.pdf). Acesso em: 10 abr. 2019.

TREDE, F.; MACKLIN, R.; BRIDGES, D. Professional identity development: a review of the higher education literature. **Studies in Higher Education**, [S.l.], v. 37, n. 3, p. 365-384, maio 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.521237>. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2010.521237>. Acesso em: 15 mar. 2017.

TUNES, E. Estudos sobre a teoria histórico-cultural e suas implicações educacionais. **Fractal: revista de psicologia**, Niterói, v. 27, n. 1, p. 7-11, jan./abr. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1337>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922015000100007&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922015000100007&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 18 set. 2017.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JUNIOR, R. S. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. Tradução de Alexandra Marenitch, Revisão de Angel Pino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n.71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01017330200000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01017330200000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em 05 fev. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**: edição comentada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha, Revisão de Max Welcman. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642010000400003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642010000400003). Acesso em: 15 jan. 2019.

VINALES, J. J. The mentor as a role model and the importance of belongingness. **British Journal of Nursing**, London, v. 24, n. 10, p. 532-535, maio 2015. DOI: <https://doi.org/10.12968/bjon.2015.24.10.532>. Disponível em: <https://www.magonlinelibrary.com/doi/full/10.12968/bjon.2015.24.10.532>. Acesso em: 2 jul. 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas I**: problemas teóricos y metodológicos de la psicología. 2. ed. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**: problemas de psicología general. 2. ed. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. 2. ed. Madrid: Visor Distribuciones, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**: psicología infantil. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

WALKER, S. *et al.* Constructing a nursing identity within the clinical environment: The student nurse experience. **Contemporary Nurse**, Philadelphia, v. 49, p. 103-112, 2014. DOI: 10.5172/conu.2014.49.103. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25549751>. Acesso em: 18 set. 2017.

WATSON, J. Elucidando a disciplina de enfermagem como fundamental para o desenvolvimento da enfermagem profissional. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 26, n. 4, p. 1-2, 2017. DOI: 10.1590/0104-07072017002017editorial4. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n4/0104-0707-tce-26-04-0000.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2018.

WICKBOLD, C. C.; SIQUEIRA, V. Política de cotas, currículo e a construção identitária de alunos de Medicina de uma universidade pública. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 83-105, abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0153>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072018000100083&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000100083&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 23 abr. 2018.

WILLIAMS, M. G.; BURKE, L. L. Doing learning knowing speaking: how beginning nursing students develop their identity as nurses. **Nursing Education Perspectives**, New York, v. 36, n. 1, p. 50-52, fev. 2015. Disponível em: [https://journals.lww.com/neponline/Abstract/2015/01000/Doing\\_Learning\\_Knowing\\_Speaking\\_How\\_Beginning.11.aspx](https://journals.lww.com/neponline/Abstract/2015/01000/Doing_Learning_Knowing_Speaking_How_Beginning.11.aspx). Acesso em: 6 jun. 2018.

YAZDANNIK, A.; YEKTA, Z. P.; SOLTANI, A. Nursing professional identity: an infant or one with Alzheimer. **Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research**, Mumbai, v. 17, n. 2, p. 178-186, fev. 2012. Suplemento 1. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3696964/?report=reader#idm140716164951072title>. Acesso em: 14 maio 2018.

ZANELLA, A. V. *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 25-33, ago. 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822007000200004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822007000200004&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 11 mar. 2016.

ZANETTI, M. L. Prática avançada de enfermagem: estratégias para formação e construção do conhecimento. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 5, p. 779-780, set./out. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-1169.0000.2614>. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/rlae/v23n5/pt\\_0104-1169-rlae-23-05-00779.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v23n5/pt_0104-1169-rlae-23-05-00779.pdf). Acesso em: 16 dez. 2015.

**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturado**

1. Idade:                      Sexo:
2. Estado Civil:  
 Solteiro  Casado  Viúvo  Divorciado  
 Outro \_\_\_\_\_ (especificar)
3. Filhos:  
 sim. Quantos? \_\_\_\_\_  
 não
4. Religião:  
 Católica  
 Evangélica  
 Outra \_\_\_\_\_ (especificar)
5. Possui outra ocupação além de estudante?  
 Sim \_\_\_\_\_ (especificar)  
 Não
6. Renda familiar em salários mínimos \_\_\_\_\_
7. Possui/ Iniciou outro curso de graduação?  
 Sim \_\_\_\_\_ (especificar)  
 Não
8. Possui algum grau de parentesco com enfermeiro?  
 Sim, \_\_\_\_\_ (especificar)  
 Não
9. Obteve dependências de disciplinas no curso de graduação em enfermagem?  
 Sim,  
Nº de dependências em disciplinas do ciclo básico \_\_\_\_.  
Nº de dependências em disciplinas do ciclo profissional \_\_\_\_.  
 Não.
10. Qual foi o motivo da sua escolha da enfermagem como profissão?
11. Qual foi o motivo da sua escolha pelo curso de graduação em enfermagem desta Universidade?
12. Para você qual a contribuição do docente-enfermeiro para a sua formação profissional?

13. A convivência com os docentes-enfermeiros no decorrer da graduação tem influenciado a formação do enfermeiro que você pretende ser?
14. Como? Dê exemplos
15. No decorrer de sua formação profissional, a interação com os docentes-enfermeiros influenciou seu modo de ver a enfermagem como profissão?
16. De que forma? Dê exemplos.
17. Como você se vê daqui a cinco anos de formado?
18. Que pergunta você faria a si mesmo, sobre o que estamos conversando, que eu não lhe fiz? Que resposta você se daria?

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “O papel do docente enfermeiro na constituição da identidade profissional de acadêmicos de enfermagem”. No caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

**Título da pesquisa:** O papel do docente enfermeiro na constituição da identidade profissional de acadêmicos de enfermagem.

**Pesquisador responsável:** Prof. Rogério Silva Lima

**Endereço:** Rua Gabriel Monteiro da Silva, n. 700, Centro Alfenas/MG, CEP. 37130-000

**Telefone:** (35) 3299-1380

**Pesquisadores participantes:** Profa. Dra. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves.

**Objetivo:** Analisar o papel do docente do curso de graduação em enfermagem de uma Universidade pública, na perspectiva dos alunos, enquanto modelo para construção da identidade profissional.

**Justificativa:** O papel que os docentes exercem como modelo pode repercutir positiva ou negativamente no aprendizado dos alunos. Portanto, acredita-se que a busca pela compreensão do processo de significação que ocorre por meio da interação entre enfermeiro-docente e os alunos, pode trazer importantes contribuições para a formação do futuro enfermeiro e suas implicações na transformação da prática profissional no contexto social e histórico.

**Procedimentos do estudo:** Será realizada uma entrevista numa sala da Universidade, com presença de um gravador digital, a partir da autorização do participante. A entrevista será gravada para transcrição na íntegra das falas. As falas serão utilizadas como dados da pesquisa, obedecendo aos critérios de sigilo e do anonimato.

**Riscos e desconfortos:** Pode haver desconforto pelo uso do gravador digital para registro do áudio da entrevista.

**Benefícios:** Haverá benefícios aos participantes pela divulgação dos resultados do trabalho, favorecendo-os no exercício da reflexão sobre formação e sua própria identidade profissional em construção.

**Custo/reembolso para o participante:** Não haverá nenhum e você também não receberá nenhum pagamento com a sua participação.

**Confidencialidade da pesquisa:** Os dados serão mantidos sob sigilo e utilizados unicamente para os fins dessa pesquisa. Será garantido o anonimato e a privacidade.

Assinatura do Pesquisador Responsável: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador Rogério Silva Lima dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos

participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou interrupção de meu acompanhamento/assistência/tratamento. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento. Poderei consultar o pesquisador responsável ou o CEP- UNIFAL- MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3299-1318, no email:comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo. Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

LOCAL E DATA: Alfenas, \_\_/\_\_/\_\_\_\_

---

Nome por extenso/Assinatura

## ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O PAPEL DO DOCENTE ENFERMEIRO NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE ACADÊMICOS DE ENFERMAGEM

**Pesquisador:** Rogério Silva Lima

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 57889216.9.0000.5142

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.691.082

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa de doutorado em que não foi identificado conflito de interesses.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo claro e bem definido; coerentes com a propositura geral do projeto; e exequível, à saber: Analisar o papel do docente-enfermeiro do curso de graduação em enfermagem de uma Universidade pública, na perspectiva dos discentes, enquanto modelo para construção da identidade profissional.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

- os riscos de execução do projeto foram bem avaliados, são necessários e estão bem descritos no projeto como mínimos;
- os benefícios oriundos da execução do projeto justificam os riscos corridos;
- o pesquisador apresentou proposta de ação minimizadora/corretiva do risco no projeto detalhado e nas informações básicas do projeto, entretanto, faltou a apresentação da forma de acompanhamento e assistência no TCLE.

\* Risco: mínimo em função do desconforto da gravação em áudio das respostas da entrevista.

**Endereço:** Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700  
**Bairro:** centro **CEP:** 37.130-000  
**UF:** MG **Município:** ALFENAS  
**Telefone:** (35)3299-1318 **Fax:** (35)3299-1318 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.691.082

Diante de qualquer manifestação de desconforto e verbalização do desejo de acompanhamento, os discentes serão encaminhados aos órgãos de apoio ao estudante da Pro - Reitoria de Graduação (PROGRAD) e da Pro – Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PRACE) da própria Universidade.

\* Benefícios: divulgação dos resultados do trabalho, favorecendo-os no exercício da reflexão sobre formação e sua própria identidade profissional em construção. Desenvolvimento de outras pesquisas que se proponham a compreender os processos inter-relacionados à constituição a identidade profissional no período formativo dos profissionais da área da saúde.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, analítica, fundamentada nos pressupostos do referencial historicocultural de Vigotski, a ser desenvolvida com 30 graduandos em enfermagem da Escola de Enfermagem da Unifal-MG. Serão realizadas entrevistas individuais, gravadas em áudio e orientadas por um roteiro semiestruturado. Após a transcrição dos dados procederá com Análise Temática.

- a. Metodologia da pesquisa – adequada aos objetivos do projeto.
- b. Referencial teórico da pesquisa – atualizado e suficiente para aquilo que se propõe.
- c. Cronograma de execução da pesquisa – coerente com os objetivos propostos e adequado ao tempo de tramitação do projeto.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- a. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – presente e inadequado.
- b. Termo de Assentimento (TA) – Não se aplica.
- c. Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) – Não se aplica.
- d. Termo de Compromisso para Utilização de Dados e Prontuários (TCUD) – Não se aplica.
- e. Termo de Anuência Institucional (TAI) – presente e adequado.
- f. Folha de rosto - presente e adequada.
- g. Projeto de pesquisa completo e detalhado - presente e adequado.
- h. Outro (especificar) – Não se aplica.

**Recomendações:**

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): acrescentar no TCLE a proposta de ação minimizadora/corretiva do risco (forma de acompanhamento e assistência), em coerência com o

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700  
 Bairro: centro CEP: 37.130-000  
 UF: MG Município: ALFENAS  
 Telefone: (35)3299-1318 Fax: (35)3299-1318 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS



Continuação do Parecer: 1.691.082

projeto detalhado e com as informações básicas do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Recomenda-se a aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O colegiado do CEP acata o parecer do relator.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_756296.pdf	08/07/2016 14:37:00		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhado.pdf	08/07/2016 14:29:33	Rogério Silva Lima	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/07/2016 14:28:45	Rogério Silva Lima	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	08/07/2016 14:25:49	Rogério Silva Lima	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ALFENAS, 22 de Agosto de 2016

*Marcela Filie Haddad*

**Assinado por:**  
**Marcela Filie Haddad**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700  
**Bairro:** centro **CEP:** 37.130-000  
**UF:** MG **Município:** ALFENAS  
**Telefone:** (35)3299-1318 **Fax:** (35)3299-1318 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br