UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

LARISSA ANGÉLICA DA SILVA PHILBERT

Proposição sobre a formação e a identidade docente em enfermagem

Ribeirão Preto
2013

LARISSA ANGÉLICA DA SILVA PHILBERT

Proposição sobre a formação e a identidade docente em enfermagem

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

Linha de Pesquisa: Educação em Saúde e Formação de Recursos Humanos

Orientadora: Profª. Drª. Sonia Maria Villela Bueno

Ribeirão Preto

2013

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

Catalogação na Publicação
Serviço de Documentação
Universidade de São Paulo
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto

PHILBERT, Larissa Angélica da Silva.

Proposição sobre a formação e a identidade docente em enfermagem. / Larissa Angélica da Silva Philbert; orientadora Sonia Maria Villela Bueno. – Ribeirão Preto, 2013.

227f.: il.

Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Ciências. Área de Concentração: Enfermagem Psiquiátrica – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, 2013.

1. Formação docente. 2. Identidade docente.
3. Licenciatura em Enfermagem. 4. Pesquisa-ação.
I Título.

CDD: 4 04 000

PHILBERT, Larissa Angélica da Silva

Proposição sobre a formação e a identidade docente em enfermagem

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

Aprovado em ...../ ...../ .....

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição:_____Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição:_____Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição:_____Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição:_____Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição:_____Assinatura: _____

Este trabalho é dedicado à minha mãe, Maristela da Silva, com amor e gratidão, por me apoiar, incentivar e compartilhar todos os momentos dessa jornada. A ela que é o meu referencial de mulher, mãe e ser humano.

Agradecimentos

O período da pós-graduação foi uma intensa jornada de muitos desafios, construção e amadurecimento em que foi possível revelar o que verdadeiramente carregamos no nosso coração. E que estamos o tempo todo escrevendo no livro da vida, páginas repletas de surpresas, capítulos recheados de aprendizagem, esforço, superação e trabalho, pois buscamos fazer o possível e tentamos até fazer o impossível, naquilo em que acreditamos e o que poderia vir a ser incrível. Por isso, cada marca deixada tem e teve seu valor e o seu tempo.

Entendemos nesses anos que a realização de um sonho depende da dedicação, do empenho, do trabalho e da coragem de cada um em assumir verdadeiramente algo em que acredite, pois quem quer fazer alguma coisa, encontra um meio para isso.

Atinamos que para se chegar daqui ali, precisamos do velho e bom esforço. Podemos estar transbordando de energia positiva, cheios de ideias esplêndidas, ser inteligente, experiente e conhecer todo mundo. Mesmo com todas essas vantagens, ainda temos que nos esforçar para que as coisas aconteçam. Não existe mágica, tecnologia ou sistema que substitua o esforço, a dedicação e o acreditar que seja possível.

Não existe substituto para a ação e para o trabalho. O sentido fundamental do trabalho não é somente aquilo pelo que lutamos para viver, mas o que fazemos com nossa vida e que possamos nos orgulhar.

O esforço é necessário para se ter sucesso em qualquer empreendimento, mesmo sabendo que a jornada é intensa e que em alguns momentos chega a ser difícil e desconfortável, fazendo com que questionemos nossos limites e objetivos, o que certamente exigirá de nós mesmos muito mais do que imaginávamos. E certamente no final de cada etapa encontraremos a verdadeira recompensa do sucesso, a sua história de vida que é única.

Aprendemos que a formação de uma pessoa e mesmo de um profissional, acontece quando existe uma busca em se decifrar através de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, mesmo quando participa de um efetivo projeto em que se acredita, ou melhor, quando se tem um sentido, um objetivo de vida, e quando se sabe identificar suas fragilidades e compreender que é obra imperfeita e que mesmo assim, busca alternativas.

Mesmo vivendo em tempos de paradoxos extremos, como o desmonte da razão, a falta de sentido de existência e do despertar da vontade por parte de algumas pessoas, é importante aprender a seguir em frente, pois é nessa tensão e a união entre a sociedade instituinte e a instituída, que a história de vida de cada pessoa é feita e da própria história que se está fazendo.

Percebemos que somente estudar algo em específico não é o suficiente, é preciso mais do que isso, é preciso conhecer a vida e seus problemas e estar pronto a participar e a compreender a própria vida, buscando incessantemente novos conhecimentos, não para ser um intelectual, mas para melhor conhecer suas nuances e percebê-la de forma plena, com mais solidariedade, mais amor para que ela se justifique.

Como diz Oscar Niemeyer,

> [...] não basta estudar na escola. Tem que conhecer a vida, os problemas, a miséria e estar pronto a participar, a compreender a vida. O homem tem que se interessar pelas coisas, literatura, filosofia, história, mas não para ser intelectual, mas para ter uma ideia da vida, que tem que ser vivida com solidariedade, senão não adianta. (JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO online, 2012)

Aprendemos que uma tese ou qualquer outro trabalho é também um pouquinho da extensão da vida do autor e para que algo de valor seja produzido, primeiramente devemos criar algo de valor em nós mesmos, pois a pessoa e a obra são consistentes com o resultado. Por isso, agradecemos sincera e profundamente a todas as pessoas que nos encorajaram e ajudaram a produzir algo de valor em nossa vida e de certa forma na vida de outras pessoas.

Pois, como diz o poeta Gonzaguinha, “toda pessoa é sempre as marcas de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense que está”.

Para complementar esta ideia, Machado de Assis coloca que, “somos aquilo que ninguém vê. Uma coleção de histórias, memórias, dores, delícias, pecados, bondades, tragédias, sucessos, sentimentos e pensamentos. E se definir é se limitar, e o ser humano não é um ser limitado e sim, infinito de possibilidades e de sonhos. Somos então um eterno parênteses em aberto enquanto a nossa eternidade durar.”

Nessa jornada vivida queremos registrar aqui o nosso agradecimento, pois nenhuma jornada na vida se faz plenamente sozinho, precisamos do apoio, incentivo, colaboração, paciência, compreensão, auxílio, amor e respeito das outras pessoas, mesmo que essas não saibam disso diretamente o quanto contribuíram, por isso agradecemos:

Primeiramente a Deus e a Nossa Senhora das Graças;

À minha mãe, Maristela da Silva, por quem tenho imensa admiração, amor e respeito, agradeço pelo amor incondicional, dedicação, paciência, incentivo, companheirismo, e amizade;

Ao Thiago Cuter dos Santos, pelo amor, companheirismo, amizade, compreensão, apoio; paciência e incentivo;

Aos meus sogros Wilson e Neusa dos Santos pela acolhida, amizade e carinho;

Ao Julio Cesar Fernandes que tem me ensinado que o corpo toma a forma do que somos, que ele contém a nossa história e que através dele temos a oportunidade de nos reconhecer, expressar e comunicar;

Aos meus amigos conquistados desde os tempos de colégio, da universidade, dos cursos de especialização, de atividades esportivas e de lazer;

À minha orientadora Profª. Drª. Sonia Maria Villela Bueno pelo incentivo, oportunidade, desenvolvimento de autonomia e, sobretudo por acreditar em mim;

À Profª. Drª. Filomena Elaine Paiva Assolini e ao Profº Dr. Sergio Kodato pela disponibilidade e pelas enriquecedoras contribuições nesta pesquisa e para a vida;

À Profª. Drª. Luciana Barizon Luchesi e ao Profº Dr. Ronildo Alves dos Santos pela oportunidade de acompanhar suas aulas, com os quais aprendi muito sobre a história da enfermagem e sobre a educação e a saúde;

À Profª. Toninha Sampaio pelo acompanhamento e revisões, as quais não consistem em corrigir apenas erros ortográficos e gramaticais, como se fazia antes, mas em cuidar para que o texto cumpra sua finalidade comunicativa;

Aos funcionários da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, EERP/USP;

Ao Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas, Serviço de Pós-Graduação, Seção de Comunicação e Publicações, Sala de Leitura Glete de Alcântara;

Aos docentes da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, EERP/USP e da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, FFCLRP/USP;

Aos amigos de trabalho e alunos da EMEF Nelson Machado e da Secretaria da Educação de Ribeirão Preto;

Aos amigos conquistados no campus de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo-USP em especial à Sabrina Corral Mulato e a Janaina Luiza dos Santos;

Aos alunos da Licenciatura em Enfermagem que contribuíram significativamente para o desenvolvimento deste trabalho.

O texto apresentado a seguir, Qualidades do Professor, de Cecília Meireles foi extraído do livro Crônicas de Educação III, e publicado na revista Nova Escola, ed. 156 de outubro de 2002. Este texto feito em prosa de forma simples e gostosa, conta como é a vida de professor e espero que essa leitura seja de deleite e de reflexão. Como diz a escritora Cecília Meireles, “aprender é sempre adquirir uma força para outras vitórias, na sucessão interminável da vida.”

“Se há uma criatura que tenha necessidade de formar e manter constantemente firme uma personalidade segura e complexa, essa é o professor.

Destinado a pôr-se em contato com a infância e a adolescência, nas suas mais várias e incoerentes modalidades, tendo de compreender as inquietações da criança e do jovem, para bem os orientar e satisfazer sua vida, deve ser também um contínuo aperfeiçoamento, uma concentração permanente de energias que sirvam de base e assegurem a sua possibilidade, variando sobre si mesmo, chegar a apreender cada fenômeno circunstante, conciliando todos os desacordos aparentes, todas as variações humanas, nessa visão total indispensável aos educadores.

É, certamente, uma grande obra chegar a consolidar-se numa personalidade assim. Ser ao mesmo tempo um resultado da época, do meio, da família, com características próprias, enérgicas, pessoais, e poder ser o que é cada aluno, descer até sua alma feita de mil complexidades, principalmente para se colocarem contato com ela, estimular-lhe o poder vital e a capacidade de evolução.

E ter o coração para se emocionar diante de cada temperamento. E ter imaginação para sugerir. E ter conhecimentos para enriquecer os caminhos transitados. E saber ir e vir em redor desse mistério que existe em cada criatura, fornecendo-lhe cores luminosas para se definir, vibratilidades ardentes para se manifestar, força profunda para se erguer até o máximo, sem vacilações nem perigos. Saber ser poeta para inspirar. Quando a mocidade procura um rumo para a sua vida, leva consigo no mais íntimo do peito, um exemplo guardado, que lhe serve de ideal.

Quantas vezes, entre esse ideal e o professor, se abrem enormes precipícios, de onde se originam os mais tristes desenganos e as dúvidas mais dolorosas!

Como seria admirável se o professor pudesse ser tão perfeito que constituísse, ele mesmo, o exemplo amado de seus alunos!

E, depois de ter vivido diante dos seus olhos, dirigindo uma classe, pudesse morar para sempre na sua vida, orientando-a e fortalecendo-a com a inesgotável fecundidade da sua recordação.”

“Para as pessoas
que inventaram
as suas próprias leis
quando sabem ter razão;
para as que têm um prazer
em fazer coisas bem feitas,
nem que seja só para elas;
para as que sabem que a vida
é algo mais do que aquilo
que os nossos olhos vêem...”

(Richard Bach, 2001 s/p)

“A luta contra o erro tipográfico tem algo de homérico. Durante a revisão os erros se escondem, fazem-se positivamente invisíveis. Mas, assim que o livro sai, tornam-se visibilíssimos, verdadeiros sacis vermelhos a botar a língua em todas as páginas. Trata-se de um mistério que a ciência ainda não conseguiu decifrar...”

(Monteiro Lobato)

RESUMO

PHILBERT, L. A. S. **Proposição sobre a formação e a identidade docente em enfermagem.** 2013. 227f. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

A formação da identidade docente faz parte de um processo que é de construção contínua, de um sujeito historicamente situado, de acordo com seu modo de ser e estar, não é entendida como um dado adquirido ou produto, porque é um percurso que necessita de tempo, estímulo, aprimoramento, ousadia, reflexão, ação, amorosidade e sobretudo, formação e espera-se que esta não esteja restrita a racionalidade técnica e sequer a um espaço de neutralidade. O objetivo desta pesquisa é investigar a compreensão e significados que os estudantes do 1º ao 4º ano do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem têm sobre a formação e a identidade docente do enfermeiro. A abordagem metodológica foi desenvolvida por meio de uma pesquisa qualitativa, de cunho humanista, apropriando-se de um estudo descritivo-exploratório, mediatizada pela pesquisa-ação. Fez-se uso para a coleta de dados um questionário semi-estruturado e um diário de campo, para registrar as observações realizadas no período de participação em disciplinas que abordam a formação da identidade docente, aspectos metodológicos e didáticos e a construção histórica da enfermagem. A análise dos dados foi realizada por categorias, o que possibilitou a articulação das respostas. Os participantes da pesquisa em sua maioria, são do gênero feminino. Segundo os estudantes, o curso de graduação tem contribuído para a formação da identidade docente do enfermeiro através de toda a infraestrutura oferecida, da proposta pedagógica, do projeto curricular e de programas de estágios, além disso, o reconhecimento que a marca da universidade tem um peso perante a sociedade e o mercado de trabalho. O curso é visto como sendo de dupla formação em que se pode atuar como enfermeiro e também como docente na educação básica e em cursos técnicos de enfermagem, aumentando assim, as oportunidades de emprego. Eles identificam o papel terapêutico e educativo do enfermeiro e a sua função social, estrategicamente, tão importante quanto o da comunidade científica. Foi destacado que o curso pode ser melhorado, em relação à tendência pedagógica apresentada, a carga horária das disciplinas e a postura relacional e profissional do corpo docente. Apesar de haver pontos favoráveis e desfavoráveis em relação à docência, é uma profissão que proporciona realização pessoal e aprimoramento constante, mas que necessita de valorização. A pesquisa demonstrou mais convergências do que divergências entre as respostas dos estudantes, isto indica que a instituição de ensino tem conseguido construir gradativamente, numa situação crescente, o perfil profissional do enfermeiro. Depreendemos que esta pesquisa possa dar voz ao corpo discente, sobre suas percepções e significações do seu curso de graduação, em relação à formação da identidade docente do enfermeiro e que contribua e subsidie a equipe gestora a refletir e a dialogar sobre suas propostas administrativas, acadêmicas e formativas.

Descritores: formação; identidade; docência; licenciatura em enfermagem.

ABSTRACT

PHILBERT, L. A. S. **Proposition on training and teacher identity in nursing**. In 2013. 227F. Thesis (Doctorate) - School of Nursing of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

The teacher´s identity formation is part of a continuous process, a subject that is historically situated according to his/hers way of being and living, who isn´t understood as product or a statistic data, and that is because this is a journey that requires time, stimulus, enhancement, boldness, reflection, attitude, love and above all that, training. We expect that this is not restricted to technical rationality and even a space of neutrality. The objective of this research is to investigate the understanding and meanings that students from 1st to 4th year of the Bachelor Degree in Nursing have on the formation and identity of the nurse teacher. The methodological approach was developed through a qualitative and humanistic appropriating following a descriptive exploratory study methodology mediated by an active research. It was used to collect the data, a semi-structured questionnaire and a diary to record observations in the period of participation in courses that address the formation of teacher´s identity, methodological aspects and didactic and historical construction of nursing. Data analysis was performed by categories, allowing an articulation of answers. Survey participants are mostly female. According to the undergraduate students, the infrastructure offered, the pedagogical, curricular design and internship programs, furthermore, the brand recognition of the university has a weight before society and the labor market they all have contributed to the formation of teacher identity in nursing. The course has been seen as being dual training that can act as a nursing course, as well as teaching in basic education and technical preparation, thus increasing employment opportunities. They identify the therapeutic-educative role and the nurse social function which is strategically as important as the scientific community itself. It was highlighted that the course can be improved in relation to pedagogical trend presented, the amount of teaching time and posture relational and professional group. Although, there are points for and against it, teaching is a profession that provides personal fulfillment and constant improvement, but needs appreciation. The research showed more convergence than divergence between the responses from students, this indicates that the educational institution has managed to build, gradually, on increasing the profile of nurses. We inferred that this research can give a voice to the student´s core about their perceptions and meanings of their undergraduate degree, compare to the formation of nursing teacher´s identity and contributes and subsidizes the management team to reflect and talk about their administrative proposals focus in academic and training aspects.

Descriptors: training; identity; teaching; degree in nursing.

RESUMEN

PHILBERT, L. A. S. **Proposición sobre la formación y la identidad docente en enfermería.** 2013. 227h. Tesis (Doctoral) – Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

La formación de la identidad docente hace parte de un proceso que es de construcción continua, de un sujeto que tiene una historicidad situada, de acuerdo con su modo de ser y estar, no siendo entendida como un dato adquirido o producto, porque es un recorrido que necesita de tiempo, estímulo, perfeccionamiento, osadía, reflexión, acción, amorosidade y sobre todo, formación y se espera que esta no esté restricta la racionalidad técnica y siquiera a un espacio de neutralidad. El objetivo de esta investigación es investigar la comprensión y significados que los estudiantes del 1º al 4º año del curso de Diplomatura y Licenciatura en Enfermería tienen sobre la formación y la identidad docente del enfermero. El abordaje metodológico fue desarrollada por medio de una investigación cualitativa, de cuño humanista, apropiándose de un estudio descriptivo-exploratório, mediatizada por la investigación-acción. Para la colecta de datos fue utilizado un cuestionario semi-estructurado y un diario de campo, para registrar las observaciones realizadas en el periodo de participación en disciplinas que abordan la formación de la identidad docente, aspectos metodológicos y didácticos y la construcción histórica de la enfermería. El análisis de los datos fue realizada por categorías, lo que posibilitó la articulación de las respuestas. Los participantes de la investigación en su mayoría, son del género femenino. Según los Estudiantes, el curso de graduación ha contribuido para la formación de la identidad docente del enfermero a través de toda la infraestrutura ofrecida, de la propuesta pedagógica, del proyecto curricular y de programas de prácticas, además, el reconocimiento que la marca de la universidad tiene un peso ante la sociedad y el mercado de trabajo. El curso es visto como siendo de doble formación en que se puede actuar como enfermero, y también como docente en la educación básica y en cursos técnicos de enfermería, aumentando así, las oportunidades de empleo. Los estudiantes identifican el papel terapéutico y educativo del enfermero, y su función social, tan importante cuanto de la comunidad científica. Fue destacado que el curso puede ser mejorado, en relación a la tendencia pedagógica presentada, la carga horaria de las asignaturas y la postura relacional y profesional del cuerpo docente. A pesar de haber puntos favorables y desfavorables en relación a la docencia, es una profesión que proporciona realización personal y perfeccionamiento constante, pero que necesita de valorización. La investigación demostró más convergencias que divergencias entre las respuestas de los estudiantes, esto indica que la institución de enseñanza ha conseguido construir gradualmente, en uma situación creciente, el perfil profesional del enfermero. Comprendemos que esta investigación pueda dar voz al alumnado, sobre sus percepciones y significaciones de su curso de graduación, en relación a la formación de la identidad docente del enfermero y que contribuya y subsidie el equipo gestor a reflejar y a dialogar sobre sus propuestas administrativas, académicas y formativas.

Descriptores: formación; identidad; docencia; licenciatura en enfermería.

LISTA DE SIGLAS

ABED- Associação Brasileira de Educação à Distância

APS- Atenção primária em saúde

BM- Banco Mundial

CAESOS- Centro Avançado de Educação para a Saúde e Orientação Sexual Educação Preventiva em Sexualidade, DST, AIDS, Drogas e Violência

DEGE- Departamento de Geral e Especializada

DEMISP- Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública

DEPCH- Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas

EERP- Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto

EPCH- Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas

FFCLRP- Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto

GEPEFERP- Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e da Cultura

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT- Organização Internacional de Trabalho

OMC- Organização Mundial do Comércio

OMS- Organização Mundial da Saúde

PAE- Programa de Aperfeiçoamento de Ensino

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE- Plano Nacional de Educação

PPP- Projeto Político Pedagógico

UE- União Europeia

UNESCO- Organização das Nações Unidas

USP- Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados quantitativos da identificação dos participantes do estudo, do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, referente à idade, ao gênero, ao estado civil e religião 76

Quadro 2 - Categorização das respostas dos estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Licenciatura em Enfermagem pesquisados em relação à pergunta: 1. Vocêjá havia pensado em ser docente da área da saúde? 81

Quadro 3 - Categorização das respostas dos estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Licenciatura em Enfermagem pesquisados em relação à pergunta: 2. O que você entende por docência na área da saúde? 85

Quadro 4 - Categorização das respostas dos estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem pesquisados em relação à pergunta: 3. O que você entende por identidade docente? 92

Quadro 5 - Distribuição qualitativa das falas dos licenciandos de enfermagem pesquisados referente à questão norteadora de número **4.** Em sua opinião quais são os fatores favoráveis e desfavoráveis para carreira docente? 98

Quadro 6 - Categorização das respostas dos estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem pesquisados em relação à pergunta: 5. Como você vê a formação docente na enfermagem? 108

Quadro 7 - Categorização das respostas dos estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem pesquisados em relação à pergunta: 6. De que forma a sua instituição de ensino tem contribuído na formação de sua identidade docente?..... 115

Quadro 8 - Categorização das respostas dos estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem pesquisados em relação à pergunta: 7. Qual a importância do estágio no contexto da educação, para a formação da identidade docente? 119

Quadro 9 - Categorização das respostas dos estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem pesquisados em relação à pergunta: 8. Como você percebe o currículo do seu curso de Licenciatura em Enfermagem? O currículo do seu curso tem contribuído para construção da sua identidade docente? 125

Quadro 10 - Categorização das respostas dos estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem pesquisados em relação à pergunta: 9. Livre para você se expressar como quiser:..... 131

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

2 OBJETIVOS GERAIS 22

3 MARCO TEÓRICO DE REFERÊNCIA 23

3.1 Da influência jesuítica no Brasil 26

3.2 Da influência educacional jesuítica à formação e construção da identidade docente do licenciando em enfermagem 32

3.3 Da história da enfermagem brasileira 33

3.4 Da história da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP 40

3.5 Do bacharelado e licenciatura em enfermagem e o currículo escolar 47

3.6 Da formação e identidade docente do (a) enfermeiro (a) 53

4 A SUBJETIVIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE 59

5 METODOLOGIA 63

5.1 Referencial teórico metodológico 63

5.2 A coleta de dados 65

5.3 Sujeitos participantes da pesquisa 66

5.4 Local da Pesquisa 67

5.5 Critério de Inclusão 67

5.6 Critério de Exclusão 67

5.7 Aspectos Éticos 68

5.8 Estimativa de custos 68

5.9 Análises dos dados 68

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES 71

6.1 Observação da Realidade 71

6.2 Características (identificação pessoal) dos participantes do estudo, ou seja, dos alunos do 1º ao 4º ano do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem 76

6.3 Análise dos dados do questionário aplicado nas turmas do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Bacharelado E Licenciatura em Enfermagem 79

6.4 Dados qualitativos das respostas das questões sobre o tema central 81

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS **135**

8 REFERÊNCIAS **140**

APÊNDICES **158**
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 158
APÊNDICE B - Questionário 160
APÊNDICE C - (Respostas na íntegra dos participantes da pesquisa) 163

ANEXOS **227**
ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa 227

1 INTRODUÇÃO

O interesse em estudar e pesquisar a formação e identidade docente em enfermagem manifestou-se após a conclusão do mestrado, intitulado, *"Investigação da formação dos estudantes do curso de Licenciatura em Enfermagem para a temática da sexualidade humana"* pelo Programa de Enfermagem Psiquiátrica, da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP/USP) e concomitante ao ingresso como professora de Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto em 2009.

Durante o período da pós-graduação e do estágio pelo Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), foi possível entender que a formação e a identidade profissional docente é construída na história de vida, pelo ser e estar e conviver com a profissão, como também pelos significados e sentidos atribuídos por cada pessoa, sujeito as experiências didáticas, pedagógicas e de construção de conhecimentos vivenciados.

Os primeiros anos da carreira docente e a constituição profissional decorrem de múltiplas e complexas interações, de passagens de sentimentos ambíguos, de sensações prazerosas ainda que outras nem tanto, como de desespero, insegurança e desamparo, a que muitas vezes os conhecimentos que se possui não são suficientes perante aos desafios da complexidade e multiplicidade de situações que envolvem a prática docente, impulsionando a busca por fontes de conhecimento, requerendo também apoios articulados e espaços de diálogo e partilha.

Essa fase inicial é um período de desafios e de íntimas aprendizagens. E, a busca de novos conhecimentos e experiências se faz constante para o preenchimento de algumas lacunas ou para superação.

É possível compreender que isso tudo contribui para a formação da identidade docente, que forma uma complexa rede de histórias, conhecimentos, métodos e rituais. Por tal razão, faz-se necessário mobilizar os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos. Há que se incorporar também, os saberes construídos socialmente, como constitutivos dos processos de formação da identidade.

O Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores (GEPEFERP) da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP), do qual participo desde 2005, tem contribuído para o contínuo despertar por essa área de pesquisa, juntamente com o Grupo de Estudo e Pesquisa do Centro Avançado de Educação para a Saúde e Orientação Sexual-Educação Preventiva em Sexualidade, DST, AIDS, Drogas e Violência

(CAESOS) do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciência Humanas (EPCH) da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP/USP).

Estes grupos têm incentivado uma compreensão mais aberta, crítica e reflexiva sobre a identidade docente, fazendo com que se busque sempre mais referenciais sobre a docência e entendimento sobre a própria formação, desde o ensino infantil, fundamental e médio (Magistério), como também na graduação em Pedagogia, na especialização em Psicopedagogia, no Mestrado e no Doutorado.

As etapas reflexivas feitas sobre a formação e identidade docente se iniciam desde a formação inicial até a formação continuada de um professor, tendo como referência profissional sua posição como aluno, de forma a realizar identificações positivas e até mesmo negativas em relação à docência.

Posso dizer que durante a minha vida de estudante no curso de licenciatura, tinha uma visão idealizada da profissão, mas depois enquanto profissional, posso dizer que sofri um choque de realidade ao perceber os desafios e as dificuldades do exercício profissional perante os paradoxos extremos e a falta de sentido da existência de modo generalizado no ambiente educacional.

A partir da experiência profissional como professora, pude investigar e conhecer uma pouco mais sobre o trabalho docente, na perspectiva da profissionalidade, que implica compreender os professores como atores sociais e políticos, que agindo num espaço institucional dado, que constroem na sua atividade laboral, sua vida e sua profissão, dando sentido e significado aos seus atos, ou seja, construindo, produzindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão.

Passei então a entender que a profissão docente exige uma intensa mobilização social, cognitiva e afetiva - emocional e que ser professora é uma condição existencial e que parece ser de tempo integral, indo além do tempo cumprido em relação à carga horária no local de trabalho. Isso muitas vezes não é um aspecto saudável, pois retrata que os limites da atividade docente não estão muito bem definidos e que nem todos os aspectos do trabalho docente são quantificáveis, por ser uma atividade de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos, as circunstâncias e o ambiente - contexto.

Os microcosmos vivenciados sejam na instituição de trabalho ou de ensino (formação continuada), possibilitam o desenvolvimento relacional e afetivo que são fundamentais para a prática docente e também em relação ao desenvolvimento pessoal.

Ao refletir sobre a questão da identidade, é possível perceber de forma geral que os indivíduos apresentam alguns traços desenvolvimentistas comuns a todas as pessoas, mas a

construção da identidade é algo único, que tem íntima relação com o meio social e cultural e que acontece durante toda, ou grande parte da vida dos indivíduos, na interação com o meio em que está inserido, a partir da qual construirá também sua inteligência, suas emoções e sua personalidade / individualidade.

A formação da identidade faz uso de um processo de reflexão, observação múltipla e simultânea, e de comparação com os outros indivíduos. A construção da identidade é pessoal e ao mesmo tempo social e isso ocorre de forma interativa, não sendo mais compreendida como algo estático e imutável ou como uma armadura da personalidade, como em outrora, em que quando o mundo era definido em termos de rigidez e firmeza, o homem era também fixo, unificado e estável (ERIKSON, 1987).

A partir das transformações a respeito da constituição do mundo e da sociedade, o desenvolvimento da identidade e da subjetividade não depende de um desenvolvimento pré-estabelecido, mas da interação com o mundo social e cultural (CAPRAab, 2012).

Segundo de Hall (2006, p. 13),

> O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente. O que significa que nossa identidade e subjetividade são fluidas e constantemente modificadas em função das novas significações culturais que surgem todos os dias: [...] na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente.

A partir desse pensamento, o indivíduo é visto como integrante de uma rede de inter-relações sociais assumindo seu caráter histórico-cultural em conexão com a cultura e a sociedade.

Alguns autores compreendem todo esse processo de acordo com as seguintes perspectivas, Vygotsky e Leontiev que veem os fenômenos psicológicos em estreita relação com os processos sociais. Já Foucault situa o sujeito no campo da política e da ética, da tensão estabelecida nas relações entre poder e saber. Birman compreende o indivíduo como constituído em sua história pessoal e Moscovici depreende que as representações sociais estão vinculadas diretamente com a formação da subjetividade individual e social (GONZÁLEZ REY, 2003).

De acordo com o que foi apresentado preliminarmente buscou-se compreender como o contexto educacional e social influenciam na construção da identidade profissional docente. Pois, esta é processual e mantém uma historicidade situada, que reflete um determinado

contexto e momento histórico, de um determinado sujeito, que responderá às demandas colocadas pela sociedade (PIMENTA, 2012).

É oportuno explicar que a intenção através deste trabalho está explícita no título do trabalho *Proposição sobre a formação e a identidade docente em enfermagem*, no sentido de expor, discutir e apresentar visões e pensamentos dos estudantes de enfermagem sobre sua formação.

A partir disso, objetivou-se traçar um caminho que não é único, mas que contempla múltipas possibilidades em se compreender as formas que organizam a vida cotidiana de *ser* e *estar* professor, entre o vivido e o concebido e o que ainda pode ser apreendido (ABDALLA, 2006; LEFEBVRE, 1991).

O processo investigatório e educativo deste trabalho pode vir a revelar não apenas o que se descobre acerca dos outros, mas o que se descobre acerca de cada um de nós e também o que se pode fazer diante de tantas aprendizagens durante esse percurso e que elas possam subsidiar os processos de decisão e escolha com sabedoria (PETER WOODS, 1992 apud SARMENTO, 2003).

2 OBJETIVOS GERAIS

- Investigar as identificações e significados atribuídos pelos alunos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem sobre o processo de formação e construção da identidade docente.

- Verificar e buscar compreender os significados e sentidos em relação à compreensão dos estudantes sobre a formação e a prática docente.

- Analisar as respostas obtidas, identificando se há convergências e divergências sobre a formação docente.

- Elaborar a tese com base nos achados da presente pesquisa visando gerar conhecimentos sobre a formação e a identidade docente, na visão dos estudantes do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, e que sirva de subsídio para equipe gestora refletir sobre a organização e objetivos do curso.

3 MARCO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

Para melhor compreensão sobre a temática em apreço, ou seja, a formação da identidade docente em enfermagem procurou-se na literatura, dados que pudessem contribuir para efetivação do processo em si. Segue então, as reflexões pertinentes à questão propriamente dita.

Segundo Gazzinelli, Reis e Marques (2006), a importância da capacitação dos estudantes e profissionais da saúde nos processos de educação para a saúde, não pode ser visto somente através da ótica biologista, mantido por muito tempo sob os pressupostos da escola tradicional e tecnicista, mas é preciso contemplar o ser humano em todas as suas dimensões e contextos.

Por outro lado, o docente é um profissional produtor de saberes, influenciado por diversos segmentos e experiências baseados no seu cotidiano de trabalho. A partir disso, passa a estabelecer um ciclo de relações entre a teoria, a prática e a busca de significações para suas ações e observações, o que pode propiciar a sua autonomia e identidade docente (PERRENOUD, 1993; TARDIF, 2012).

Deveras, o saber pedagógico é o que concede à profissão, docentes com bases científicas autônomas. Ele é um agente de transformação e de desenvolvimento humano e por consequência social e político (FORMOSINHO, 2009; NÓVOA, 1991).

Não obstante, buscar o fio condutor e a articulação entre a formação de professores, a aprendizagem profissional e a ação docente é um feito complexo, no sentido de um conjunto de coisas ligadas por um nexo comum e mediada pelos contextos dos professores e da própria sociedade e da história. Mas, isso não pode ser entendido como um complicador no desenvolvimento da formação da identidade docente (FORMOSINHO, 2009).

Por tal razão, a aprendizagem profissional para os saberes em e para a ação docente se faz na formação formal. Mas também, através da socialização e ressignificação de suas vivências e experiências. Assim, "a formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com seus pares." A prática profissional deixa de ser vista como um simples domínio de aplicação de teoria elaborada fora dela e passa a ser reelaborada e construída no seu interior, de acordo com as suas demandas (FORMOSINHO, 2009, p. 10).

> Aliás, a formação dos professores começa com a sua aprendizagem do ofício de aluno e com a observação cotidiana do desempenho de professores; nisto, a formação para a profissão docente distingue-se das outras formações profissionais, porque a visibilidade do desempenho de outras profissões é muito limitada, quer nas

> oportunidades temporais, quer no âmbito dos componentes do desempenho laborais observados (FORMOSINHO, 2009, p. 9).

Sendo assim, a formação docente visa a uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas, das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados à prática educativa (FORMOSINHO, 2009).

Todavia, é preciso aprender a transformar os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais, susceptíveis de serem mobilizados para a ação docente cotidiana e que, dessa forma, auxiliem no processo de formação da identidade docente, que se sabe ser construído, também, de forma processual (FORMOSINHO, 2009).

Segundo Nóvoa (1997, p. 41), o que sustenta o processo identitário dos professores é:

> 1. adesão de princípios e valores o que implica num posicionamento; 2. ação que reflete as suas escolhas visando a melhor maneira de agir em sintonia com a sua personalidade e postura pedagógica; e 3. autoconsciência que é a reflexão de seu posicionamento, atitudes, objetivos e expectativas internas e externas.

Desta maneira, a formação de um educador não é construída por acumulação de cursos ou técnicas. Mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre suas práticas, de construção e reconstrução permanente da sua identidade pessoal e de busca de referenciais teóricos com base no diálogo, discussão e debate com seus pares (NÓVOA, 1997; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

A identidade docente é construída de acordo com o modo de "ser e de estar" (NÓVOA, 1995) na profissão e não pode ser entendida como um dado adquirido ou produto, porque esse é um processo que necessita de tempo, estímulo, aprimoramento, ousadia, reflexão e ação. Portanto, ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética, risco, aceitação do novo, rejeição à discriminação e autonomia, entre outros aspectos (FREIRE, 2011d).

É preciso aprender a pensar criticamente sobre a própria prática a fim de fazer um exame de consciência do desenvolvimento de suas práticas visando melhorá-las sempre. Além disso, é importante que se vise o desenvolvimento de competências para exercício profissional como, por exemplo, o domínio do saber pedagógico, mas não se pode esquecer do comprometimento político da profissão e o peso de sua historicidade.

De acordo com Nóvoa (2009) é preciso reforçar a dimensão pessoal dos professores que se inserem, no interior da teoria da profissionalidade e também em redes de trabalhos coletivos baseados na partilha de práticas e no diálogo; neste caso, é imprescindível que os professores exerçam sua cidadania e exercitem sua capacidade de comunicação com as

comunidades e público em geral para que estes conheçam e reconheçam a importância e o prestígio do profissional docente.

O que constitui a especificidade de ser professor é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas básicas no âmbito das estratégias de ensino, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação, atitudes e valores para o desenvolvimento de uma diversidade de funções além de estar inserido constantemente, no ambiente da pesquisa. Também é importante saber realizar a transposição didática, processo pelo qual, a cultura ou um saber é transformado em objeto de ensino e de aprendizagem. Para isso, é necessário planificar, animar, coordenar e concluir as situações didáticas sendo capazes de modificar tarefas instrutivas continuamente, numa tentativa de adaptação da diversidade dos alunos e que estejam comprometidos com o meio social (CASAGRANDE, 2004; COSTA, 2004; FARIA; IMBERNÓN, 2009; PERRENOUD, 1993; SACRISTÁN, 2000).

Assim sendo, o professor tem uma função social, estrategicamente, tão importante quanto à da comunidade científica e a dos grupos produtores de saber, porque o professor é um produtor diário de saberes e esses, de modo geral, são temporais, plurais e heterogêneos, ecléticos e sincréticos, personalizados e situados (COSTA, 2004; MADEIRA; LIMA, 2008; SAUPE, 1999; TARDIF, 2012).

Pode-se dizer então, que a formação profissional docente, não está mais restrita a racionalidade técnica. Mas, envolve um pensamento reflexivo através da valorização da criatividade, da participação, do comprometimento com situações que possibilitem a produção e construção do conhecimento, podendo ser visto como um processo ao longo da carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza tornando-se parte de sua consciência prática e de construção da cidadania (BUENO, 2009; GARCIA, 2009; PINHEL; KURCGANT, 2007; SHÖN, 1997).

Há que se afirmar que a docência em Enfermagem envolve o domínio de habilidades técnicas, fundamentadas e interligadas a um saber didático-pedagógico. E também, aos saberes ocultos, tácitos, gerados na sua experiência e convívio com uma equipe multidisciplinar em que se desenvolve a capacidade de explicitar, clarificar e estabelecer as ligações necessárias entre teoria e prática. De modo geral, os cursos de Enfermagem mesclam e agrupam em torno de si, um conjunto de teorias e de aptidões práticas, que podem permitir sua aplicação no contexto profissional e social (COSTA, 2004; PERRENOUD, 1993; SACRISTÁN, 2000).

A formação do professor reflexivo em enfermagem, vai exigir uma redefinição em sua prática docente, especialmente quanto ao desenvolvimento de certos saberes e competências.

As novas demandas para o ensino e aprendizagem na área de Enfermagem apontam para uma perspectiva interdisciplinar de dialógica com outras áreas do conhecimento, o que implica necessariamente o abandono, a saída de um sistema estanque, cartesiano de departamentalizar, de forma hermética, os diferentes saberes, revelando a possibilidade de desenvolvimento de uma nova prática educativa em Enfermagem, assim como, em outras esferas educacionais mais comprometidas com a sociedade e, necessariamente, mais igualitária (FARIA; CASAGRANDE, 2004; MADEIRA; LIMA, 2008).

De modo geral, estudos postulam que, a formação profissional que se pretende para os estudantes dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem pressupõe ser mais aberta, dialógica, crítica e reflexiva, solidamente alicerçada em conhecimentos e principalmente, fundamentada na ética, voltada para o desenvolvimento do raciocínio, da autonomia, da criatividade, da comunicação e da capacidade de identificar problemas, procurando buscar meios alternativos para superá-los. Somente assim, o estudante estará construindo suas competências e habilidades voltadas para a superação dos conflitos existenciais e éticos, bem como para o enfrentamento dos desafios que a convivência social e o mundo do trabalho apresentarão no decorrer de sua trajetória de vida pessoal e de profissional (GARCIA, 2009; PINHEL; KURCGANT, 2007).

3.1 Da influência jesuítica no Brasil

Pode-se dizer que os Jesuítas e os portugueses que vieram para a colônia – Brasil, tiveram um papel fundamental na formação estrutural da nova sociedade e com influência em todos os seguimentos produtivos e sociais da época colonial.

A Companhia de Jesus foi fundada pela Igreja Católica com o intuito de frear o avanço protestante da época, em comum acordo com o Estado, que visava expandir território e riqueza. Para isso, foram utilizadas ações missionárias visando converter os nativos à fé religiosa e posteriormente ao trabalho (produção de riquezas), almejando-se assim, atingir três objetivos: *doutrinário* – que visava ensinar a religião e a prática cristã aos índios; *econômico* – visando a instituir o hábito do trabalho como princípio fundamental na formação da sociedade brasileira; *político* – que visava a utilizar os índios convertidos contra os ataques dos índios selvagens, como também, dos inimigos externos (NETO; MACIEL, 2008).

É válido lembrar que a educação no Brasil recebeu uma forte influência dos missionários religiosos da Companhia de Jesus, com a finalidade de formar um novo mundo, pois acreditavam que através da educação cristã, seria possível transformar o homem e a sua cultura numa nova sociedade.

Durante os séculos XVI e XVII, a Companhia atuou veementemente, no que se pode chamar de processo de aculturação e influência social dos índios. Posteriormente, no surgimento da nova nação aqui construída com a vinda de outros povos. Então os missionários foram responsáveis pela criação da primeira rede de ensino brasileira, obras culturais e artísticas relacionando os saberes da terra com os da sociedade europeia (MASSIMI, 2001).

Os Jesuítas utilizaram ainda, seus conhecimentos e noções sobre os temperamentos humanos desenvolvidos nos séculos de XVI a XVII de forma prática, com fins preventivos e formativos, visando a contribuir para o bem-estar de cada comunidade específica, facilitando sua missão e atribuindo assim, a melhoria dos ofícios e talentos de cada pessoa, dependendo de cada ambiente e atividade exercida (MASSIMI, 2001).

Assim, dos missionários partiam da ideia de que o ser humano é um a tábula rasa (corrente filosófica empirista) e, que é através da educação que ela será preenchida. Esse tipo de proposta é entendido como educação bancária (tradicional) de acordo com o referencial de educação de Paulo Freire. Para ele, essa educação é intitulada como o ato de depositar, de transferir, de transmitir conhecimentos e valores em que os educandos são depositários e o educador é o depositante.

Segundo Azevedo (1996, apud ALMEIDA; TEIXEIRA, 2000, p. 42) o governo de Portugal tinha como interesse a exploração e a defesa de suas colônias. E a educação era tida por eles como meio de dominação política e submissão para manutenção da ordem através da "propagação da fé, com a autoridade da Igreja e os freios da religião". Isso só foi possível, através de uma educação de caráter elitista, conservadora, oposta à liberdade de investigação, com a divisão de gênero, objetivando a ascensão social.

Exemplo deste fato foi o tratado do padre jesuíta Alexandre de Gusmão (1629-1724) do século VII, intitulado *Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia*, que sugere fundamentos teológicos para a boa educação de meninos e meninas trazendo conselhos práticos aos pais e mestres abordando a educação, não somente como através de conteúdos escolares, mas também, do convívio social compreendendo regras de etiqueta e comportamentos ditos socialmente aceitáveis para a época. Na visão da Companhia de Jesus, ensinar e encaminhar os meninos para uma boa instrução seguindo Jesus, é cumprir uma missão religiosa (TOLEDO; ARAÚJO, 2009).

Vale lembrar que o então jesuíta Alexandre de Gusmão, recebeu forte influência da metodologia do ensino jesuítico, contido no *Ratio Studiorum,* focando o ensino em processos de repetição, seguidos por exemplos de histórias que confirmavam os ensinamentos tendo como base, uma rígida disciplina.

Assim no Brasil, a obra de Alexandre de Gusmão, contribuiu para a construção do conceito de infância. Devido às reformas religiosas e a sua valorização no século VII, a criança passou a ser entendida como caminho de salvação para o homem. Assim, ao preservar e corrigir a infância, seria possível mudar o rumo da humanidade (TOLEDO; ARAÚJO, 2009).

A partir daí, a educação brasileira contou inegavelmente, com uma forte influência dos Jesuítas devido a sua sólida formação cultural, por serem disciplinados, devotos e crentes na difusão da ideologia católica romana, principalmente, durante a expansão marítima das nações europeias, tidas na época, como modernas.

Mas, aqui no Brasil, o cenário era bem diferente do que estavam acostumados. Por tal razão, o trabalho dos Jesuítas exigia além da associação de processos educativos através da catequese, verdadeiras inovações, adaptabilidade e concessões que tiveram que ser feitas por parte dos membros da companhia como; aprender e conhecer um ofício, a língua nativa, costumes e ritos dos habitantes naturais.

Então, os Jesuítas iniciaram a conversão dos nativos a partir da introdução de um ensino profissional, seguido do ensino elementar, constituído de classes para ler, escrever, soletrar, contar e rezar em latim.

Para se alcançar estes objetivos, foi preciso utilizar alguns recursos metodológicos. O primeiro na época, foi através da *música* que falava do Deus Cristão, por meio de um repertório e instrumentos no estilo indígena. O segundo recurso utilizado, foi o teatro através dos *autos* que contavam sobre a vida dos santos, personagens das escrituras e obras clássicas adaptadas pela Igreja. Posteriormente, outras estratégias vieram como a dança, à pintura e a escultura, o que resultou numa forte influência aos conteúdos ministrados no ensino elementar (MASSIMI, 2010).

O *Ratio Studiorum* forneceu aos Jesuítas uma base comum e as experiências pedagógicas de diferentes regiões, onde os religiosos atuavam. Para servir como exemplo, também indicavam a responsabilidade, o desempenho e a subordinação, tipo de relacionamento que os membros da companhia deveriam ter e as regras hierárquicas, com orientações sobre organização e administração escolar. O documento apresentava ainda, o conteúdo e a metodologia a serem utilizados pelos professores (SOUSA, 2003).

Por ser sistematizado o ensino e diante da importância que o *Ratio Studiorum* atribuiu ao mestre (educador), era percebido e recomendado a criação de um centro (acadêmico)

direcionado à formação de mestres, já que eram considerados detentores e transmissores absolutos do saber (SOUSA, 2003).

Desta forma, todas as atividades eram contempladas com exercícios escritos e corrigidos pelos mestres. As correções eram reforçadas por repetições orais, com o objetivo de estimular a memória. A retórica, a redação, a leitura dos clássicos e as artes cênicas também eram valorizadas. Faziam parte, ainda, deste intento, a emulação e os castigos físicos com os aprendizes (SOUSA, 2003).

Quanto aos níveis de ensino, esse era dividido em estudos inferiores (latim e grego, gramática e matemática) e superiores (teologia, filosofia e retórica). Seguiam um plano de estudos que determinavam os horários das aulas, sua ordem e métodos de execução (tipo de exercício e composição).

Já o método de ensino, esse seguia os seguintes passos:

- Preleção: consistindo na leitura e explicação minuciosa de textos e observações serem anotadas pelos alunos, em cadernos.
- Conserto (*consertatio*): tendo como finalidade, corrigir os erros e incentivar o debate visando o aperfeiçoamento intelectual.
- E mais: explicação; repetição e composição.

Além disto, a Companhia de Jesus fazia uso da teoria dos temperamentos de Hipócratres e das categorias psicológicas da filosofia aristotélica-tomista, na elaboração dos perfis de cada membro da companhia, nos *Catálogos Trienais* redigidos por toda comunidade jesuítica por ordem do Padre Geral da Companhia. Acreditavam que a pessoa seria bem sucedida se tivesse uma disposição natural para determinada atividade. Caso contrário, não seria profícuo exigir de uma pessoa destrezas, as quais não tivessem habilidade natural (MASSIMI, 2010).

Da chegada, em 1549, até a expulsão, em 1759, dos Jesuítas do Brasil, podem ser categorizadas duas vertentes: *política* – os jesuítas representavam um empecilho aos interesses do Estado Moderno, além de serem detentores de um grande poder econômico, cobiçado pelo Estado. E a outra vertente, era a *ideológica* – a necessidade da educação em formar um novo homem, de acordo com a influência do movimento Iluminista que estava ocorrendo na Europa do século XVIII (NETO; MACIEL, 2008).

A educação no período colonial do Brasil de 1549, até a expulsão da Companhia de Jesus por Marquês de Pombal, em 1759, seguiu respondendo aos interesses políticos e aos objetivos religiosos do catolicismo, com uma proposta educativa básica, desarticulada com o contexto social, político e cultural e uniforme em toda sua extensão caracterizando assim, o ensino jesuítico como alienante (ALMEIDA; TEIXEIRA, 2000; MASSIMI, 2001).

É possível entender então, a partir desses aspectos históricos, que após vários anos de atividades na colônia, o sistema educacional jesuítico enfrentou diversas crises e a maior delas resultou na sua expulsão pelo movimento pombalino, que influenciado pelas ideias dos enciclopedistas franceses, visava reformular o ensino. Mas, não obteve rapidamente, tanto sucesso, o que ocasionou um grande lapso e confusão nos rumos da história da educação no Brasil. "Em vez de um único sistema, passaram a existir escolas leigas e confessionais, porém, todas seguindo os mesmos princípios herdados do passado" (WEREBE, 1997 apud ALMEIDA; TEIXEIRA, 2000, p. 46).

Após a tentativa de reorganização do ensino no período colonial e a supressão da Companhia de Jesus, o Estado passou a intervir na gestão educacional com a colaboração da Igreja. E a educação continuou reduzida em segundo plano, atendendo aos interesses das classes dirigentes, refletindo as desigualdades socioeconômicas (ALMEIDA; TEIXEIRA, 2000).

A influência Jesuíta abrangeu também questões de gênero, perpetuando por alguns anos o modelo masculino e religioso na docência de meninos. Posteriormente, as mulheres religiosas seriam responsáveis pela educação das meninas, com regras mais rígidas para serem, além de exemplos de cristãs, boas esposas, boas donas de casa e boas mães.

É importante esclarecer que se entende atualmente, que a construção de gênero, refere-se ao caráter histórico e cultural dos diferentes papéis representados pelo feminino e pelo masculino, definidos por uma sociedade, distanciando-se assim, do "sexo" que se associam apenas às diferenças biológicas entre homens e mulheres.

Com o passar dos anos, a docência passou a ser vista como uma atividade feminina e que poderia ser feito por mulheres tanto a educação de meninos quanto a de meninas, já que naturalmente, exerciam esse papel em seus lares, pois estariam apenas reproduzindo seu papel de mãe e de cuidadora. No Brasil, isso ocorreu na metade do século XIX. A profissão passou a configurar-se majoritariamente feminina no ensino básico, sendo logo desvalorizada e consequentemente precarizada.

A docência feminina era permitida porque se aproximava de seus afazeres domésticos. Assim, o magistério tornou-se ideal. Mas apenas para as mulheres solteiras, órfãs ou viúvas, ou seja, que não tivesse que deixar os afazeres do seu lar para trabalhar fora.

Por isto, durante um largo tempo, associou-se a professora o estereótipo de mulher que não conseguiu casar. A partir disso, podemos refletir sobre os preconceitos, ideologias e sobre os aspectos de violência que a mulher está exposta. Dentro deste parâmetro entende-se que o magistério como uma extensão da maternidade para elas, passa a ser uma grande alternativa;

ficava claro na sociedade a supremacia masculina sobre as mulheres e o estigma pejorativo em relação a ela.

Outro tipo de preconceito existente, foi em relação às mulheres casadas que exerciam a docência. Essas, não eram vistas com bons olhos, pois poderiam exercer sua sexualidade. Já as professoras não casadas eram tidas como assexuadas, não existindo a possibilidade de uma gravidez, o que poderia vir a ser um episódio constrangedor perante os alunos.

Durante anos foram relacionados às mulheres, à imagem da docilidade e guardiãs da afetividade. Segundo esse tipo de pensamento, o fato tornaria as mulheres mais facilmente governáveis por seus familiares, maridos e Estado, este lutando para afastar a categoria das educadoras mulheres das lutas reivindicatórias, alargando assim, a precarização e desvalorização da profissão (vista também como semi-profissão), do status social e do trabalho feminino.

Paulo Freire (2012), em seu livro *Professora, sim; tia não - cartas a quem ousa ensinar* faz críticas pertinentes a essa visão histórica em que a mulher, professora, tia ficou associada a seres pacientes e dóceis, obrigadas a uma acomodação alienante não podendo envolver-se em protestos, greves, etc.

Para Freire (2000), o ato de ensinar é uma atividade profissional que exige amorosidade, criatividade, competência científica e certa militância política pela luta da liberdade sem a qual, a prática educativa e o próprio educador correm o risco de fenecer. As ideologias impostas à educação, precisariam ser descortinadas para não se turvarem e nem se tornarem míopes, hesitantes e ambíguos diante da realidade.

A história da evolução da educação, ou melhor, a linha do tempo das ideias pedagógicas teve portanto, diversas influências. Mas, pouco efetivamente, foi feito. Somente com o ideal de que através da educação para todos é que foi possível instigar uma mudança social com o advento da escola nova. Com isso, a formação docente também foi influenciada seguindo os preceitos sociais e as ideias pedagógicas de cada época.

A reforma no campo educacional chegou ao Brasil realizada por intelectuais na década de vinte, o que impulsionou debates educacionais, superando gradativamente, a educação jesuítica tradicional, conservadora, que dominava o pensamento pedagógico brasileiro desde os primórdios.

Pode-se, pois, entender a história das ideias pedagógicas no Brasil, através dos seguintes períodos elencados por Saviani (2007):

- Primeiro período: as ideias pedagógicas no Brasil, entre 1549 e 1759: monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional.

- Segundo período: as ideias pedagógicas no Brasil, entre 1759 e 1932: coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional.
- Terceiro período: as ideias pedagógicas no Brasil, entre 1932 e 1969: predomínio da pedagogia nova.
- Quarto período: as ideias pedagógicas no Brasil, entre 1969 e 2001: configuração da concepção pedagógica produtivista (tecnicista) – popular e para todos.

Segundo Freire (2011d), o foco da educação (libertária) pressupõe que o ato de educar, exige compreender que a educação é um ato político de transformação e intervenção social. O papel mais importante da educação é proporcionar condições para que seus atores (professor e alunos) se assumam como ser social, histórico, pensante, transformador; assumir-se como sujeito, porque é capaz de reconhecer-se como objeto do processo e não objeto resultante.

Faz se mister que o professor possa exercer papel de autoridade com liberdade e competência em relação às suas atitudes, dentro de uma visão humanista e humanitária, generosa e solidária ao aproximar-se dos educandos, buscando aprimorar-se em seus conhecimentos e habilidades para ensinar-aprender de forma progressista, crítico-reflexivo, criativa e construtivista (BUENO, 2009).

Estudar, relembrar aspectos históricos sobre a educação e seu sistema de ensino pelo qual todos passam obrigatoriamente, permite que se tenha uma melhor compreensão a respeito da postura dos professores, escolas e até mesmo do alunado e de outros profissionais. E, com isso, é possível fazer o exercício reflexivo sobre qual escola se quer para os filhos e para a sociedade em geral, pois é através da educação que se faz um povo-cidadão e profissional (GAGO, 2007).

3.2 Da influência educacional jesuítica à formação e construção da identidade docente do licenciando em enfermagem

A história dos saberes é um tipo de apreensão feita através da história, dos conhecimentos produzidos oralmente, por meio de registros escritos, artísticos e práticas culturais, mesmo sendo pertencentes há outros tempos, a outra geração secular de outrora, contextos que, de certa forma, acabam fazendo parte de uma época, que implica consequentemente na atual.

Revisitar o passado é preciso, ou melhor, a história é conhecer um pouco da própria identidade, da sociedade e de seu posicionamento em relação a diferentes questões. Compreender e conhecer a história é a forma de manterem vivos os laços com as próprias raízes e perceber que o presente é resultante de ações passadas e que o futuro é fruto disso, como também, de ações no presente.

Para Brožek (apud MASSIMI; CAMPOS, 2004, p. 92)

> todos somos herdeiros. Os nossos conhecimentos, a nossa força (ou fraqueza) econômica, política, intelectual e moral – todas essas coisas nos vêm de gerações anteriores. [...] O estudo da história das ciências deve nos ensinar a virtude da modéstia. Além do mais, ajuda-nos a nos orientarmos de modo mais rápido e inteligente no presente e antecipar o futuro.

Os processos educativos de cuidados e de assistência à saúde em Enfermagem, sempre estiveram presentes no processo civilizatório de forma oral, escrita e nas artes, associado às relações de poder de cada época.

Resgatar e preservar fatos históricos através da memória de uma profissão pode ser entendido como a preservação da identidade de uma classe e ao mesmo tempo compreender os acontecimentos e como eles compuseram instrumentos e objetos de poder, como também, as subjetividades de uma classe fazendo com que a temporalidade fosse rompida no tempo linear e social.

3.3 Da história da enfermagem brasileira

Ao longo da história da civilização humana, sempre existiram indivíduos que se preocupavam em exercer o papel de cuidadores no trato das pessoas que demandavam necessidades especiais ou por motivos de doença. Na época do cristianismo, geralmente, eram pessoas ligadas à Igreja. Com as cruzadas medievais, houve a construção de estabelecimentos para o atendimento aos peregrinos. Esse tipo de cuidado da época ainda não estava relacionado com a prática médica.

Atrelando todo este movimento da educação na interface com a enfermagem depreende-se que sua historicidade esteve presente no Brasil desde o período colonial, como uma simples prestação de cuidados aos doentes, realizada por um grupo, em sua maioria constituído por escravos que nesta época trabalhavam nos domicílios ou como auxiliares do

clero. Posteriormente, a esse trabalho feito por escravos no cuidado dos enfermos, foi convertido em uma vocação sagrada de homens e mulheres cristãos (BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010; PADILHA; MANCIA, 2005).

As Irmãs de Caridade tiveram uma grande contribuição no desenvolvimento do cuidado com outro. Um exemplo disso é a atuação de São Vicente de Paulo e de Santa Luisa de Marillac que em 1633, criaram a fundação "Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo". A Igreja adotou como forma de caridade o cuidado aos enfermos, com base nos ensinamentos de amor, fraternidade e de acordo com o conceito de altruísmo, com isso, influenciando a história da enfermagem a qual foi marcada pelas ideologias do cristianismo e modelada por seus preceitos (BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010; PADILHA; MANCIA, 2005).

Por vez, o cristianismo propiciou às mulheres, através do ato de cuidar dos enfermos, de acordo com os preceitos religiosos da época, a oportunidade de exercer um trabalho social digno, fora de seus lares, valendo salientar que essa ocupação laboral se destinava inicialmente, às mulheres solteiras e/ou viúvas. A partir disso a enfermagem passou a ser vista como uma atividade essencialmente feminina, além disso, por serem as mulheres auxiliares mais aptas para ajudar o trabalho médico e de pouca ambição, o que facilitaria o cumprimento das ordens e o respeito às hierarquias (RENOVATO, BAGNATO, MISSIO, BASSINELLO, 2009).

A disciplina era rígida para estas mulheres que deviam guardar uma vida de recolhimento, castidade, abnegação, consagração a Deus, abstenção de toda a leviandade terrena e se guardar ao máximo, de qualquer contato com o gênero masculino. Três virtudes deveriam ser aprendidas pelas irmãs de caridade: a humildade, a simplicidade e a caridade (BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010; PADILHA; MANCIA, 2005).

A Enfermagem sistematizada teve início com Florence Nightingale, que foi na época, considerada a principal defensora de melhorias no tratamento médico para os pobres. Para isso, buscou conhecer o hospital alemão Kaiserwerth, em 1846, dirigido por freiras católicas, ficando impressionada com o trabalho realizado.

O trabalho de Florence começou a ter visibilidade, após sua contribuição na Guerra da Crimeia, que criou a lenda da Senhora da Luz, pois percorria com uma lanterna os leitos dos soldados, auxiliando-os em seus ferimentos. Após o retorno da guerra, recebeu um prêmio do Governo Inglês, alterando assim, os rumos da Enfermagem, com a criação da Escola de Enfermagem, em 1859, no Hospital Saint Thomas, servindo de modelo para as escolas que seriam fundadas posteriormente. A disciplina era rígida e exigia das alunas qualidades morais

para cursá-lo. Durante um ano, as aulas eram diárias e ministradas por médicos (PADILHA; MANCIA, 2005).

Os fundamentos da enfermagem organizados por Florence, nortearam a criação das escolas de enfermagem. Mas, as experiências anteriores à Guerra da Crimeia, também contribuíram como, por exemplo, a sua educação aristocrática, o estágio de 03 meses no Instituto de Diaconisas de Kaiserswerth/Alemanha (regras e horários rígidos, religiosidade e divisão do ensino por classes sociais). Florence realizou a divisão do trabalho da seguinte forma: *Lady Nurses* eram mulheres preparadas para as atividades de supervisão, direção e organização do trabalho em geral, e as *Nurses* eram mulheres de nível sócio-econômico inferior, que podiam ser comparadas às irmãs de caridade, provenientes das aldeias, que eram mais preparadas para o trabalho manual, o cuidado direto, a obediência e a submissão (PADILHA; MANCIA, 2005).

Florence Nightingale utilizou o que foi preconizado pelas Irmãs de Caridade de São Vicente de Paulo a formar o caráter moral e a religiosidade, sendo pouco valorizados os conhecimentos específicos de enfermagem e a reflexividade sobre os seus atos. Apesar disso, as ideias dela se chocavam com a ideologia da era vitoriana da época (BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010; PADILHA; MANCIA, 2005).

Florence mudou completamente a abordagem da sociedade para a enfermagem e seu legado permanece forte até hoje. Sua abordagem holística, para cuidar da saúde de uma pessoa, o bem-estar físico e mental e a sua convicção de que a sensibilidade às necessidades do paciente era fundamental para a recuperação de muitas pessoas. Isso comprovava que suas ideias eram avançadas, à frente de seu tempo.

Florence faleceu em 13 de agosto de 1910, deixando florescente o ensino de Enfermagem. Ela se tornou uma das mulheres mais consideradas e influentes do século XIX. Daí então, a Enfermagem surgia não mais como uma atividade empírica, desvinculada do saber especializado, mas como uma ocupação assalariada que passava a atender a necessidade da mão-de-obra nos hospitais, constituindo-se como uma prática social institucionalizada e específica.

Assim, pode-se dizer que Florence deu voz e visibilidade melhor à enfermagem moderna, juntamente com os preceitos dos que trabalharam com o cuidado do outro, anteriormente a ela. Porém estes, faziam isso com espírito vocacional do servir o outro, por amor a Deus, e não com o espírito e o desejo de construir uma profissão. Com seus conhecimentos e crença de que a enfermagem poderia ser uma profissão reconhecida,

valorizada e exercida por mulheres de várias classes sociais, propõe a retomada deste espaço no sentido de coletivizá-lo (PADILHA; MANCIA, 2005).

Contudo, é preciso investigar as novas reflexões sobre a construção da enfermagem e seus preceitos ao longo da história, pois alguns permanecem vivos até os dias atuais. Porém é importante saber que a enfermagem se constitui em uma profissão de bases científicas e com especificidades de cuidar do outro e que se estabelece um vínculo com o saber médico. Todavia, não de subordinação como era nos tempos das irmãs de caridade (PADILHA; MANCIA, 2005).

Isto posto, depreende-se que a enfermagem é uma profissão que se desenvolveu através dos séculos no decorrer dos períodos históricos. Essa profissão surgiu do desenvolvimento e evolução das práticas de saúde, caracterizados pela prática do cuidar, estando na sua origem à associação do trabalho feminino e tinham como objetivo, garantir ao homem a sua sobrevivência. Por exemplo, dos séculos V ao XIII, no período medieval, a enfermagem era praticada de forma leiga, desenvolvida por religiosos.

Já no século XVI, a Enfermagem passava a ser analisada sob a ótica do sistema político e econômico da sociedade capitalista, vista como uma atividade profissional institucionalizada. No século XIX, surge na Inglaterra, a Enfermagem Moderna (BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010; PAIXÃO, 1963).

Com o passar dos anos, já no Brasil, a questão da saúde passou a constituir-se um problema econômico-social e de responsabilidade Estatal, o que culminou com a criação da Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, no Rio de Janeiro, através do Decreto nº. 791, de 27/09/1890. No final de 1908, foi organizada e instalada a Cruz Vermelha Brasileira.

Em 2 de janeiro de 1920, pelo Decreto 3.987, foi criado o Departamento Nacional de Saúde Pública. Por iniciativa do seu diretor, o médico Carlos Chagas, em cooperação com a Fundação Rockfeller, trouxe ao Rio de Janeiro em 1921, um grupo de enfermeiras que iniciou um curso intensivo (BUENO, et al., 1997, 2010; PADILHA; MANCIA, 2005).

A primeira escola de enfermagem do Brasil surgiu no final do século XIX no Rio de Janeiro, denominada Escola Alfredo Pinto. Em 1922 foi fundada a primeira escola de enfermagem do país baseada nos princípios de Florence Nightingale, cujo nome inicial foi Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, mudando em 1926 para Escola Anna Nery, em homenagem à enfermeira brasileira Anna Nery. Esta escola representou um importante marco na história da profissionalização da enfermagem organizada sob parâmetros próprios, produzindo e sistematizando os conhecimentos que embasam suas

práticas e criando normas que regulava o exercício da profissão (BUENO, et al., 1997, 2010; PADILHA; MANCIA, 2005).

Foi assim que surgiu a Escola Anna Nery. As primeiras alunas foram logo contratadas pelo Departamento Nacional de Saúde Pública. Teve início então, um trabalho de educação sanitária nos setores de profilaxia da tuberculose e higiene infantil, estendendo-se depois, à higiene pré-natal e visitação aos portadores de doenças transmissíveis.

É importante salientar a contribuição do médico Oswaldo Cruz, que teve destaque na medicina preventiva, nomeado Diretor Geral de Saúde Pública 1903-1909, sem contemplações políticas ou outras formas. Ele assume a liderança da equipe sanitária que erradicou as doenças que dizimavam a população brasileira: febre amarela, varíola e peste bubônica. Posteriormente, continuou dedicando-se ao seu instituto de pesquisa.

Retomando a história da enfermagem brasileira parece haver consenso na historiografia da Enfermagem, que coloca o ano de 1922, como o marco inicial da Enfermagem Moderna Brasileira, ano em que surgiu a Escola de Enfermagem Anna Nery. Pois, tinha como modelo, o sistema nightingaleano, que visava atender a política estatal de vigilância sanitária nacional da época, que visava mudar a imagem do Brasil no exterior com o objetivo de formar profissionais que deveriam atuar na saúde pública, como agentes de Educação em Saúde, que visitariam a população, em suas casas (BUENO, et al.,1997, 2010; PADILHA; MANCIA, 2005).

Esse período citado foi marcado por profundas transformações. O Presidente Artur Bernardes ficou no poder no período entre 1922 a 1926. Durante seu governo, o país esteve em estado de sítio. Anterior a isso, diversos fatos contribuíram e culminaram para o processo de mudança de paradigmas, como a Abolição da Escravatura em 1888, e a Proclamação da República em 1889, a 1ª Guerra Mundial, entre os anos de 1914 e 1918, e a Revolução Comunista, em 1918; tudo isso intensificou e mobilizou os movimentos sociais e as relações de trabalho. No âmbito da saúde, as campanhas de vacinação e higienização foram vigorosas, pois contavam com o objetivo de melhorar a condição de vida da população de acordo com as políticas de urbanização da época. Também é importante ressaltar o Movimento de 1922 da Semana de Arte Moderna que contou com intelectuais e artistas que buscavam defender a arte a cultura nacional (ANGERAMI, 1993).

Na década de 1930, o decreto n.º 20.109/31 regulamentou o exercício da profissão no Brasil e fixou condições para a equiparação das escolas de enfermagem à Escola Anna Nery, que foi tida como padrão oficial para o ensino de enfermagem no país (RENOVATO; BAGNATO; MISSIO; BASSINELLO, 2009).

As primeiras enfermeiras aqui formadas, desistiram desse penoso e severo trabalho, já que eram de uma classe social diferenciada da época. Um fator que restringia o acesso das mulheres à Escola de Enfermagem Anna Nery, era a exigência do diploma da Escola Normal ou equivalente.

No século XIX, passou a exigir uma melhor qualificação profissional (técnico/científica) das pessoas que prestariam cuidados aos usuários do sistema de saúde. Devido a essa nova exigência, tornava-se imprescindível a criação de cursos de qualificação para as pessoas que fossem trabalhar em hospitais ou que compusessem a equipe de saúde.

No primeiro mandato de Getúlio Vargas em 1949, com a expansão da assistência médica-hospitalar e a reestruturação do Ensino Superior, o ensino de enfermagem passou a agregar em seu currículo novos métodos de ensino, a inserção de grande número de especialidades médicas e a aproximação incipiente com o campo das ciências sociais (RENOVATO; BAGNATO; MISSIO; BASSINELLO, 2009).

> A partir de 1960, novas mudanças curriculares foram aplicadas, como a determinação do currículo mínimo e a criação das especializações, em 1962, enquanto as habilitações foram previstas no parecer n.º 163, de 1972. Essa última modificação no currículo da enfermagem comprovou que o saber da enfermeira e do enfermeiro estava bastante delimitado pelo saber biomédico, configurando relações de poder que fortaleciam as políticas de saúde curativistas em detrimento de ações preventivas. Desse modo, o processo saúde-doença veiculado no ensino da enfermagem encontrava-se desprovido das dimensões sociais (RENOVATO; BAGNATO; MISSIO; BASSINELLO; 2009, p. 233).

No decorrer do processo histórico, a medicina se legitimou socialmente, como a profissão que detinha o saber e o poder sobre as questões ligadas a saúde. Os outros profissionais seriam auxiliares do médico. No Brasil, a partir da segunda década do século XX, as práticas de saúde pública, inicialmente inspiradas no modelo sanitarista, foram rapidamente se transformando e assumindo as características biologicistas herdadas do modelo biomédico.

A Escola de Enfermagem Anna Nery, ministrava conteúdos baseados numa bibliografia médica e em produções teóricas americanas, centradas no modelo biomédico, cuja ideia era curativa e não preventiva. Compreendendo os programas de ensino de 1923, de 1949 e os currículos mínimos de 1962 e 1972, revelam que a formação do enfermeiro sempre esteve centrada no pólo indivíduo, doença, cura e na assistência hospitalar (PADILHA; MANCIA, 2005; RIZZOTTO, 2006).

Diante de todo esse contexto, o currículo do curso de enfermagem foi modificado em 1972 por intermédio do parecer n.º 163/72 e da resolução n.º 4/72, ambos do Conselho

Federal de Educação, propondo que o currículo mínimo, passasse a ser estruturado em pré-profissional e profissional comum, acrescido da opção para habilitação nas áreas de enfermagem médico-cirúrgica, enfermagem obstétrica e enfermagem em saúde pública. O currículo de 1972, do profissional de enfermagem caracterizava-se pela sua fragmentação, pelo modelo biomédico com ênfase na técnica, sob forte influência funcionalista e centrada na perspectiva da cura do indivíduo (RENOVATO; BAGNATO; MISSIO; BASSINELLO, 2009).

De acordo com o que foi apresentado pudemos notar a ênfase num currículo tecnicista que priorizava a organização racional dos meios, a instrução programada, o enfoque sistêmico e a especialização das funções na área da enfermagem.

Seminários para discutir a situação da graduação em enfermagem pelo Brasil, foram realizados a partir de 1986, culminando numa nova proposta de ensino em 1990, que se comprometia com o fim do modelo biomédico, mas houve dificuldades em se cumprir (BUENO, et al., 1997, 2010; PADILHA; MANCIA, 2005).

Diante dessas propostas, criou-se o curso de licenciatura em enfermagem e a organização de cursos de pós-graduação nesta área. A licenciatura visava à formação pedagógica dos enfermeiros para atuarem como professores em cursos profissionalizantes em enfermagem. O objetivo da pós-graduação seria de incentivar o desenvolvimento de pesquisas, produções técnico-científicas e publicações para área da enfermagem (BAGNATO, 1994).

A década de 70 e 80 configurou-se como um período de expansão na enfermagem devido à ampliação do número de escolas, a implantação de cursos de pós-graduação que propiciaram o desenvolvimento de pesquisas, produções técnico-científicas e publicações, que vão finalmente, fazer germinar os aspectos científicos incubados por longos anos (BUENO, et al., 1997, 2010; PADILHA; MANCIA, 2005; SAUPE, 1998).

Em 1994 com a portaria n.º 1.721, de 15 de dezembro de 1994 os cursos de enfermagem deveriam adequar-se em áreas temáticas, com um percentual de horas definido para cada uma, consequentemente aumentando a carga horária mínima do curso e o seu tempo de duração de quatro a seis anos letivo. A ele foi incorporado o ideário da Reforma Sanitária, que visava articular as dimensões clínicas e epidemiológicas, sob a perspectiva do coletivo e do particular. Este currículo foi considerado ambivalente, por privilegiar conteúdos da Reforma Sanitária e da assistência curativa e individual. Em 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN - nº 9.394/96), eliminaram-se os currículos

mínimos e estabeleceu-e as diretrizes curriculares dos cursos de graduação (RENOVATO; BAGNATO; MISSIO; BASSINELLO, 2009).

Em novembro de 2001, foram homologadas as novas diretrizes curriculares para o curso de enfermagem (Resolução CNE n.º 03/2001), permitindo ao estudante duas possibilidades de formação profissional: uma generalista, humanista, crítica e reflexiva, em consonância com Sistema Único de Saúde e a licenciatura em enfermagem que o capacita para atuar na educação básica e na educação profissional em cursos técnicos (BRASIL, 2001).

> Sem dúvida, esse processo de mudanças curriculares ainda está em movimento e a fluidez e heterogeneidade da sua implantação nos mostra que as subjetividades da enfermeira e do enfermeiro decorrentes dessas transformações poderão compor variadas matrizes identitárias (RENOVATO; BAGNATO; MISSIO; BASSINELLO, 2009, p. 242).

Desde a implantação da Enfermagem Moderna no Brasil até hoje, a sua história vem sendo cada vez mais valorizada nos currículos do curso de bacharelado e licenciatura em Enfermagem, servindo como suporte para construção e desenvolvimento da identidade profissional. Estudar e retomar a memória coletiva sobre a Enfermagem possibilita a tomada de consciência enquanto produto histórico, do seu papel e influência social. Dessa forma é possível compreender como as matrizes curriculares de uma determinada época influenciam o presente de forma a, disciplinar, regular, normatizar e produzir outras e novas subjetividades (BARREIRA et al., 1997, 1999; RENOVATO; BAGNATO; MISSIO; BASSINELLO, 2009).

Os estudos sobre a História da Enfermagem Brasileira (HEB), com base em fontes primárias foram iniciados na década de 60, por Glete de Alcântara, representante da primeira geração de pesquisadoras da área (BARREIRA, 1999).

Neste intento, a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-SP merece atenção especial, sendo destacada no item a seguir.

3.4 Da história da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP

Com o desenvolvimento acelerado do complexo médico-industrial e farmacêutico, dos anos 40, acabou influenciado a renovação dos hospitais e o surgimento de novos postos de trabalho na área da saúde e para acompanhar estas mudanças os cursos de graduação em enfermagem tiveram que realizar alterações curriculares que objetivassem formar enfermeiros

com maior competência técnica, preparo para atividades administrativas e de ensino e a supervisão da assistência de enfermagem, devido às exigências do mercado de trabalho em ascensão (RENOVATO; BAGNATO; MISSIO; BASSINELLO, 2009).

Na década de 50 o Brasil viveu o governo de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek, período em que foi caracterizado como os anos dourados, pois o país passava por um processo de êxodo rural, democratização, progresso industrial e crescente urbanização. Esse novo contexto acarretou problemas de ordem social e na assistência à saúde, a medicalização intensa era desassociada ao estilo e as condições de vida das pessoas. Assim, essa situação exigiu um contingente cada vez maior de recursos humanos e materiais na área hospitalar (ANGERAMI, 1993).

Neste mesmo período, devido a essas transformações econômicas, políticas e sociais, foi criada anexa à Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, em 26/12/51, pela Lei Estadual n.º 1467 (que estabelecia a estrutura didática e administrativa da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo), a qual manteve cursos de enfermagem e de auxiliares de enfermagem nos termos da Lei Federal nº 775, de 6 de agosto de 1949 (ANGERAMI, 1993; BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010).

O relatório da Comissão de Ensino e Regimento da Universidade de São Paulo, em 1951, opinou favoravelmente pela instalação da EERP/USP e justificou a inclusão de uma escola de enfermagem nos seguintes termos: "a enfermagem é fator decisivo no funcionamento hospitalar. A instalação de uma escola desse tipo será indispensável ao funcionamento do Hospital das Clínicas, que virá suprir as necessidades dos hospitais de uma vasta zona do Estado" (trecho extraído do relatório apresentado ao Conselho Universitário da Universidade de São Paulo, processo nº 3320, em 1º de setembro de 1951). Além disso, já em 1952, Ribeirão Preto destacava-se como um dos mais importantes centros educacionais do Estado de São Paulo (ALCÂNTARA, 1962).

A Portaria Federal n° 265, de 8 de maio de 1954, autorizava o funcionamento da EERP-USP; Decreto Federal n° 42.812, de 13 de dezembro de 1957, reconhecendo o Curso de Enfermagem da EERP-USP (BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010).

A Lei 5970, de 24 novembro de 1960, dispõe sobre a estruturação didática e administrativa da EERP-USP, cuja elaboração do ante-projeto deu-se em 1952, pela Profª. Drª. Glete de Alcântara, (então diretora da EERP-USP), que segundo relato da mesma, apresentava justificativas para algumas inovações: o ensino das ciências sociais atrelado ao ensino de Enfermagem, abordagem da perspectiva preventiva em todas as disciplinas, teoria e

prática de administração voltada às necessidades do Enfermeiro, didática e psicologia educacional. Essa Lei Estadual, levou 8 anos para receber aprovação (ALCÂNTARA, 1962).

Coube à Profª. Drª. Glete de Alcântara, a partir de março de 1952, a convite do então Diretor da FMRP/USP, Prof. Dr. Zeferino Vaz - diretor da Faculdade de Medicina, organizar essa escola. A graduação em enfermagem em Ribeirão Preto teve início no ano de 1953 sob direção da Profª Drª Glete de Alcântara (ANGERAMI, 1993).

Inicialmente, a Escola de Enfermagem funcionou num prédio localizado na Rua Visconde de Inhaúma 757, de outubro de 1952 até 1955 e posteriormente, mudou-se para o Palacete Inecchi (já demolido, atualmente o terreno é ocupado por uma agência bancária) onde permaneceu até 1969. Depois disso, a instituição de enfermagem ficou localizada numa residência ao lado do Hospital das Clínicas, na Rua Bernardino de Campos. Era oferecida no mesmo prédio do curso, moradia para os alunos de fora da cidade e a equipe gestora zelava muito pelo ambiente agradável e social com incentivo as artes e ao intercâmbio cultural. Em 1975 a EERP/USP instalou-se em prédio próprio no Campus Universitário, próximo ao novo Hospital das Clínicas (ANGERAMI, 1993; BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010).

Desde esta época, têm sido constantes os investimentos curriculares visando a investir em melhorias pedagógicas (ensino e pesquisa), técnicas e administrativas, como em marketing de divulgação e esclarecimento sobre o curso. Com a criação do CAMAR (Centro Acadêmico Marina de Andrade Rezende, homenagem a uma enfermeira em 1965), isso veio a contribuir para dinamizar as atividades estudantis e colaborar com a divulgação da Escola (BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010).

O curso de enfermagem possuía como proposta estabelecer uma estrutura didática e administrativa, inovadora, adequado à realidade brasileira e tinha como objetivo, formar profissionais aptos à assistência, à direção de unidades de enfermagem e centros de saúde, ao ensino e supervisão de auxiliares e de enfermeiros, com foco maior na administração hospitalar (ANGERAMI, 1993).

Podemos citar como inovações curriculares, a articulação das ciências sociais e humanas às demais disciplinas, integração dos aspectos preventivos no curso, inclusão de disciplinas como pedagogia, didática e administração de serviços. O curso tinha como filosofia norteadora desenvolver o profissional de enfermagem como pessoa, cidadão e enfermeiro apto a aperfeiçoar o ensino de enfermagem, preparando as enfermeiras e auxiliares a realizar pesquisas científicas e a contribuir na resolução de situações problemas de saúde vinculados à comunidade (ANGERAMI, 1993).

É válido lembrar que na década de 30, na cidade de Ribeirão Preto, um grupo de médicos já almejava a melhoria na assistência ao doente e em 1935, fundaram a Escola Municipal de Enfermagem e Obstetrícia de Ribeirão Preto anexa à Santa Casa de Misericórdia. Mas, dificuldades diversas impediram a concretização da escola (BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010).

O profissional de enfermagem, durante anos passou a ganhar espaço e valorização na sociedade. Na cidade de Ribeirão Preto, com a Faculdade de Medicina e a Escola de Enfermagem, o enfermeiro contribuiria para assistência no Hospital das Clínicas local e com os outros hospitais da região e centros educacionais (ANGERAMI, 1993).

A primeira formatura da EERP/USP ocorreu em 1957, com os alunos ingressantes de agosto de 1952 e de fevereiro de 1953. Esses estudantes participaram das disciplinas básicas oferecidas pela Faculdade de Medicina, estágios hospitalares na Santa Casa de Misericórdia, Hospital das Clínicas (na área de moléstias infecciosas) e posteriormente na Maternidade Sinhá Junqueira. Já no Hospital Santa Tereza foi realizado o curso de enfermagem psiquiátrica, orientado por uma enfermeira americana. Os centros de saúde e a comunidade também foram utilizados como campo de ensino-aprendizagem. Os egressos do curso de enfermagem, rapidamente conseguiram ingressar no mercado de trabalho devido seu preparo e alto nível de qualificação (ANGERAMI, 1993; BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010).

A década de 60 foi consideravelmente movimentada e em 21 de abril de 1960, a capital brasileira foi transferida do Rio de Janeiro para Brasília. Em 3 de outubro de 1960, Jânio Quadros foi eleito Presidente do Brasil e em 25 de agosto de 1961, renuncia. Em 31 de março de 1964, um golpe militar no Brasil, tira do poder o Presidente João Goulart, governo que ficou marcado pela abertura às organizações sociais (ANGERAMI, 1993).

Temos então, o período da ditadura militar no Brasil, que se caracterizou pela falta de democracia, supressão de direitos constitucionais, censura, perseguição política e repressão aos que eram contra o regime militar. Mundialmente, era vivido o auge da Guerra Fria. Em 15 de abril de 1964, o general militar Castello Branco foi eleito pelo Congresso Nacional, presidente da República (ANGERAMI, 1993).

Os anos 60 foram marcados, portanto, por intensos processos de industrialização e urbanização pelo Brasil e não só pela luta política. A educação também passou a ser compreendida como um importante elemento para o processo de modernização do país. E em geral, o mundo estava passando por um período de efervescência comportamental e social. A legislação brasileira impulsionou de certa forma, a expansão educacional pelas promulgações

das Leis 4024/61, 5540/68 e 5692/71, todas regulamentando os ensinos: fundamental, médio e superior (BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010).

O período da ditadura militar repercutiu também no sistema educacional. Foi proposto o aumento de vagas para o ingresso à universidade e também o estímulo a cursos universitários em instituições de ensino de nível superior particular. Em relação ao curso de enfermagem, foi preciso uma organização em relação ao fim da Lei 775 de 1949 que garantia cursar a graduação com apenas o curso ginasial (ANGERAMI, 1993).

Em maio de 1964, a Escola de Enfermagem foi desanexada da FMRP/USP, tornando-se um estabelecimento de ensino superior adquirindo sua autonomia didático-administrativa. A Profª. Drª. Glete de Alcântara permaneceu na direção dessa instituição por um período de 18 anos, ou seja, de 1953 a 1971 (ANGERAMI, 1993; BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010).

Em 1967, assume a presidência, o general Arthur da Costa e Silva. Em 1969, assume como presidente o general Emílio Garrastazu Medici. Em 1974 assume a presidência, o general Ernesto Geisel. Em 1979, assume a presidência, o general João Baptista Figueiredo.

No final da década de 60 as universidades brasileiras passaram por algumas transformações em consequência da Reforma Universitária de 1968, que objetivava a adequação ao modelo norte-americano. Este período foi marcado pelo processo de privatização e especialização dos serviços de saúde, em decorrência da monopolização da economia, repercutindo diretamente nas práticas de saúde e no exercício da medicina e da enfermagem (RENOVATO; BAGNATO; MISSIO; BASSINELLO, 2009).

Assim o início dos anos 70, foi marcado pelo chamado mito do "milagre econômico" brasileiro. Em 1975, o governo brasileiro ligado ao Ministério da Saúde, incorporou ao sistema de saúde, o modelo de medicina comunitária, denominado Programa de Interiorização das Ações de Saúde e Saneamento (PIASS), cujo objetivo, era fazer chegar à população historicamente excluída de qualquer acesso à saúde, um conjunto de ações médicas simplificadas, caracterizando-se como uma política focalizada e de baixa resolutividade, sem capacidade para fornecer uma atenção integral à população. Mas, o programa foi se intimidando diante de divergências governamentais e da iniciativa privada, no setor saúde (ANGERAMI, 1993).

A reforma universitária iniciada na década de 60, estabeleceu mudanças nas estruturas administrativas, curriculares e na carreira docente. Se por um lado a Reforma de 1968 produziu efeitos inovadores, por outro lado, abriu condições para o surgimento de um ensino privado, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para

a mera transmissão de conhecimentos de cunho, marcadamente profissionalizante, distanciado da atividade de pesquisa, que pouco contribuiu com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época (MARTINS, 2004).

A Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, durante esse período de mudanças, passou a ser composta por dois departamentos: - Enfermagem Geral e Especializada (DEGE) e Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas (DEPCH), sendo assessorado até 1977 por uma Comissão Especial do Conselho Técnico Administrativo. Posteriormente, foi criada a primeira Congregação da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, conquistando a representação no Conselho Universitário junto ao Diretor da Universidade, sendo presididos por diretores e docentes da Faculdade de Medicina já que os docentes da EERP, na época, não possuíam a titulação mínima exigida. O terceiro departamento foi o Materno Infantil e Saúde Pública (DEMISP) (ANGERAMI, 1993).

Devido à reforma universitária, a Profª Dr.ª Glete de Alcântara não permaneceu mais a frente da direção da EERP/USP, mas até o ano de 1971, atuou como vice-diretora e posteriormente se aposentou pela Escola de Enfermagem de São Paulo, vindo a falecer no ano de 1974. Vale ressaltar que em 1963, ela defendeu a primeira tese de cátedra de um Enfermeiro na América Latina intitulada "A enfermagem moderna como categoria profissional: obstáculos à sua expansão na sociedade brasileira", leitura obrigatória para pesquisadores em Enfermagem, principalmente em tempos atuais (ANGERAMI, 1993; BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010).

Com a titulação das primeiras docentes em enfermagem, foi implantado em 1975, o programa de pós-graduação - nível mestrado - enfermagem psiquiátrica. Em 1979, o segundo curso de mestrado pela área de Enfermagem Fundamental e a partir disso começou os estudos para criação do curso de doutorado. Em 1986, com desdobramento do Departamento de Enfermagem Geral e Especializada para o Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública, se iniciou o programa de mestrado (ANGERAMI, 1993; BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010).

Em 1984, milhares de brasileiros participaram do movimento das "Diretas Já", que reivindicava a eleição direta para Presidente da República. Após esse período, em 15/01/1985, Tancredo Neves ganha as eleições, mas adoece, vindo a falecer antes de assumir o cargo presidencial e seu vice, José Sarney, assume a presidência. Em 1989 é realizada a primeira eleição popular no regime de dois turnos em que Fernando Collor de Melo ganha as eleições contra Luis Inácio Lula da Silva. Porém, ele não chega a terminar seu mandato acusado por

atos de corrupção e para evitar a cassação do seu mandato, tenta a renúncia, porém, houve o impeachment, assume então o governo, o vice-presidente Itamar Franco, ex-prefeito de Juiz de Fora e Senador da República, pelo estado de Minas Gerais.

Em 1988 é aprovada uma nova constituição que estabeleceu princípios democráticos para o Brasil, isso ocorrendo durante o governo Sarney, sendo promulgada a nova Constituição Federal (05 de outubro de 1988), sob a liderança do Presidente da Câmara Federal, Deputado Ulysses Guimarães, considerando-a Constituição Cidadã. De fato, o texto constitucional inovava em vários aspectos, principalmente no capítulo das garantias individuais e na ordem social (ANGERAMI, 1993; BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010).

Devido a tantas transformações sociais, o ensino em enfermagem também passou por mudanças desde a Lei de Diretrizes de Base da Educação e das Diretrizes Curriculares do Curso de Enfermagem como também de cada instituição de ensino, objetivando um ensino mais centrado na realidade, em acordo com os preceitos do Sistema Único de Saúde, mais flexível, dialógico e integrado as áreas de saber. Isso representa um estímulo a estratégias de ensino mais inovadoras e a formação contínua dos profissionais da área de ensino.

Contudo, não se quer dizer que esse processo foi tranquilo. Salienta-se que a estrutura educacional e a universitária possuem um histórico tradicional e conservador. Dessa forma nos deparamos com um grande desafio.

No decorrer dos tempos, a EERP/USP contou com outros diretores como: Prof. Dr. Jorge Armbrust Lima Figueiredo, cujo exercício abrangeu o período de 1971 a 1974. Neste período, deu-se a aposentadoria da Profª. Drª. Glete, então Vice-Diretora, o que ocorreu em 4 de abril de 1972, vindo a falecer em 3 de novembro de 1974. O Prof. Dr. José Augusto Laus Filho, assumiu no período de 1974 a 1978. Esteve à frente da direção, o Prof. Dr. Alberto Raul Martinez, no período de 1978 a 1982. O quadriênio de 1982 a 1986, foi dirigido pelo Prof. Dr. Salim Simão. A Profª. Dr.ª Emilia Luigia Saporiti Angerami iniciou seu mandato em 1986 até 1990, entre outros (BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010).

No período de 2006 a 2010 a Profª. Drª. Maria das Graças Carvalho Bonfim atuou como diretora. Atualmente, a EERP/ USP é dirigida pela Profª. Drª. Sílvia Helena De Bortoli Cassiani e pela vice-diretora em exercício, a Profª. Drª. Silvana Martins Mishima, com o mandato de 2010 a 2014.

Hoje, a EERP/USP oferece dois cursos de graduação (Bacharelado e Bacharelado com Licenciatura este foi criado em 2006); Pós-Graduação: *Stricto Sensu* - Mestrado e Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica, Enfermagem Fundamental e Enfermagem em Saúde Pública, além do Doutorado Interunidades em Enfermagem, em parceria com a Escola de Enfermagem

da USP. Oferece ainda, cursos de especialização presencial e a distância; pós-doutorado. Desde 1988, foi designada pela Organização Mundial da Saúde "Centro Colaborador para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem", nessa categoria de reconhecimento internacional, enquadra-se, também, sua nomeação como Capítulo Rho Upsilon da Sociedade Honorífica Sigma Theta Tau Internacional, desde maio de 2002 (BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010; EERP/USP, s/d).

Na linha da editoração científica, a EERP/USP edita desde 1993, a Revista Latino-americana de Enfermagem e a Revista Eletrônica de Saúde Mental Álcool e Drogas desde 2005 (BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010).

Na iniciação científica os alunos da graduação em enfermagem são beneficiados com o Programa Especial de Treinamento – PET em que são oferecidas bolsas a projetos de pesquisas e outros programas da Universidade, como, atividades extracurriculares que complementam a formação acadêmica, objetivando o desenvolvimento em pesquisa e o preparo de novos líderes (ANGERAMI, 1993).

Portanto, são inúmeros seus avanços, fazendo-se na atualidade a grande diferença sob vários aspectos que a enobrece, tanto no nível nacional quanto internacional.

A partir do entendimento sobre o processo histórico da enfermagem, podemos observar que diversos movimentos e forças políticas, econômicas, sociais e ideológicas de cada época, contribuíram na configuração, na organização sobre os saberes dessa área do conhecimento e sobre a organização sanitária.

A enfermagem enquanto prática social é condicionada em alguns momentos pelo contexto e por grupos sociais que formam o sistema produtivo e que possuem demandas e ideias divergentes entre si, mas ela também pode exercer influências, pois o profissional de enfermagem está, intimamente, relacionado à produtividade e bem estar social. Por isso, é importante repensar a construção de novas categorias de percepção e de apreciação sobre a identidade do profissional da enfermagem.

3.5 Do bacharelado e licenciatura em enfermagem e o currículo escolar

A função primordial de uma universidade de modo geral, é educar e formar recursos humanos altamente qualificados e socialmente ativos, transformadores da realidade social, engajados na produção de novos conhecimentos e práticas também envolvendo pesquisa,

planejamento, gestão e o exercício de novas formas de ensino, respondendo as demandas educacionais suscitadas pela sociedade e por meio de seus currículos escolares. Para tanto, o currículo não pode ser visto, simplesmente, como um espaço de transmissão de conhecimentos. Ele está centralmente, envolvido naquilo que somos, que nos tornamos e naquilo que pretendemos nos tornar. Desta forma, o currículo produz e nos produz (CARVALHO J., 2004; DELL' ACQUA; MIYADAHIRA; IDE, 2009; GIL, 2009; SILVA, 2004).

> Para o caminho no qual pretendemos trilhar, utilizamos alguns pressupostos provenientes do campo do currículo. Dentre eles: os currículos foram e são resultantes da seleção de conhecimentos e saberes construídos historicamente; os currículos foram e são uma questão de identidade, pois contribuem e contribuíram na produção de subjetividades; os currículos envolvem relações de poder e podem ser formas de representação de sistemas de regulação e de controle (SILVA, 2004 apud RENOVATO; BAGNATO; MISSIO; BASSINELLO, 2009, p. 233).

É esperado que através do currículo escolar, sejam perceptíveis os objetivos e o perfil esperado dos estudantes, por intermédio das ementas disciplinares, além de projetos, estágios e atividades complementares para que se vise à formação docente dos estudantes de licenciatura. E que não seja mais considerada como uma atuação secundária e sim, como uma ação reflexiva da transformação social (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

A elaboração de um currículo escolar envolve, pois, aspectos de técnica, método, procedimento, questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Dessa forma, pode ser possível entender o currículo como um elemento atemporal, tendo uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Esse estreito relacionamento entre currículo e sociedade confere ao mesmo, um caráter de mudança permanente refletido pelas transformações sociais (ALMEIDA, 2007; SACRISTÁN, 2000).

De acordo com Scheffler (s/d, p. 11 apud CARVALHO J. et al., 2004),

> uma sociedade que aspire a ser genuinamente democrática não pode ater-se a uma visão restrita e meramente técnica de formação de professores. Ela deve estimar - e verdadeiramente fomentar - a relevância fundamental do pensamento crítico em todas as esferas que dizem respeito à vida cultural. Ela precisa, de forma especial, conceber seus professores não simplesmente, como agentes profissionalmente equipados para desempenhar seu papel com eficiência em face de qualquer meta que lhes for exteriormente estabelecida. Ao contrário, deve concebê-los como homens e mulheres livres como uma dedicação especial aos valores intelectuais e ao cultivo da capacidade crítica dos jovens. Nesse papel, os professores não podem restringir sua atenção somente aos procedimentos isolados de uma sala de aula, deixando a outros a determinação dos propósitos da escolaridade em um contexto social no qual esses objetivos devem prosperar. Se, analogamente, concebermos a formação de professores não como um simples treinamento para a competência individual em certas atividades de aula, mas como desenvolvimento de uma classe de intelectuais vitais para uma sociedade livre, podem vislumbrar como mais clareza, o papel da

> formação universitária e dos estudos acadêmicos nesse processo. Pois, embora estes nem sempre resultem em eficácia prática direta, lidam continuamente, com as questões que dizem respeito ao significado da prática educacional, a seus objetivos e contextos. Estas são questões que os alunos devem ter continuamente, diante de si em seus processos de formação como professores, se pretendemos que eles sejam agentes responsáveis na determinação dos propósitos e das condições da educação. Ligar a formação de professores a tais questões é a tarefa especial que se abre como oportunidade à universidade.

Pode-se dizer então, que um dos objetivos dos cursos de licenciatura é formar professores responsáveis, cooperativos, inovadores, inseridos socialmente, orientados por princípios éticos e comprometidos com a transformação social. O processo educativo é um fenômeno humano, histórico e multidimensional, com variadas implicações e relações, a vivência e o confronto entre as diversas abordagens de ensino (tradicional; comportamentalista; humanista; cognitivista; sócio-cultural; entre outros), podendo subsidiar ao futuro professor a reflexão do seu próprio fazer e assim, buscar o seu aprimoramento e superação coerentes com uma postura crítico-reflexiva, que os impulsionem a formação continuada e permanente (CARVALHO J., 2004; MIZUKAMI; REALI, 2004, 2012).

No caso do presente projeto de pesquisa procuramos identificar que tipo de formação e identidade docente está sendo construída no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, já que o curso em questão tem demonstrado fortes vínculos com as transformações políticas e técnicas da área da saúde e da educação.

Conhecer a história da enfermagem brasileira se faz importante e necessário a todo estudante e profissional da área, para compreender os meandros percorridos pelas pioneiras da profissão, depreendendo das razões que motivaram as decisões tomadas, cujas consequências se refletem nos dias de hoje no processo de formação profissional do enfermeiro (CAVERNI, 2005).

O curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da Universidade pesquisada (EERP/USP) passou a ser ofertado a partir do ano de 2006, conferindo ao estudante, o grau de Licenciado em Enfermagem e o título de Enfermeiro, valorizando uma formação humanista e ética, com atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade.

A formação humanista dos estudantes de enfermagem retrata um processo que envolve o compromisso com a vida, compreendendo formação não como uma proposta de conformar ou modelar, mas sim, como uma “formação formativa” que segundo Zabalza (2004), qualifica o futuro profissional e o desenvolve como sujeito social, ativo, ético e solidário, dentro de um processo de humanização e de constante ação-reflexão e ação (ALMEIDA, 2007).

O curso desta instituição pública em foco, está em consonância com as Diretrizes Curriculares aprovadas pelo Ministério da Educação (Parecer 1133/2001 do CNE/CSE), com as Diretrizes de Formação de Professores (Parecer 001/2002 do CNE/CP1), com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e com Plano Nacional de Educação (PNE).

O objetivo geral do curso pesquisado é capacitar o graduando

> para atuar na promoção da saúde na educação básica e profissional em enfermagem, bem como, na prática assistencial de enfermagem nos distintos campos de atuação; com competência técnica, política, ética e humana, socialmente, crítico e responsável pelos destinos de uma sociedade que se deseja justa, democrática e auto-sustentável, como promotor da educação e saúde integral do ser humano (BRASIL, 2001).

Em geral, este curso busca proporcionar aos estudantes, o desenvolvimento de competências que visam o cuidado integral às necessidades individuais, nas distintas fases do ciclo vital e coletivas, na organização e gestão dos serviços de saúde, segundo os princípios da Atenção Primária à Saúde (APS) e contemplando as subáreas (LUDKE; BOING, 2004; NAKAMAE, 1987).

Este curso tem concomitantemente, o saber disciplinar e o saber pedagógico, articulados com a prática profissional através dos estágios, projetos acadêmicos e com o tripé na pesquisa, ensino e extensão, promovendo também a formação continuada e a pluralidade de abordagens (MIZUKAMI; REALI, 2004).

No contexto educacional é proporcionado aos alunos, o desenvolvimento de competências para docência no ensino básico, direcionada. Para promoção da saúde, na educação profissional em Enfermagem e na formação de recursos humanos técnicos. Isso é possível a partir das vivências, num determinado cenário de ensino-aprendizagem, fazendo com que mobilizem diversos recursos como refletir, agir e refletir sobre a sua prática, conhecimentos, postura ética e social, de modo a contribuir com a transformação social da realidade (EBISUI; BUENO, 2009; FERNANDES et al., 2005; SAMPAIO; KURCGANT, 2009).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, os estudantes terão uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, sendo qualificado para o exercício da enfermagem e da docência, com base no rigor científico e intelectual pautado em princípios éticos de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, na promoção da saúde (BRASIL, 2001).

Atualmente, os cursos de Enfermagem valorizam a consciência crítico-reflexiva do aluno, como também, o aprendizado adquirido construído no contexto individual e coletivo, na pesquisa ou extensão, visando a formação de profissionais engajados com a realidade social, prevendo a formação dos alunos nas áreas de assistência, gerência, ensino e pesquisa, como possibilidades de transformação na saúde e na educação junto a diferentes clientelas (ITO et al., 2006; SECAF, 1987;).

Assim sendo, a humanização ganha espaço no ensino de Enfermagem, porque os valores humanos contribuem para o processo de formação da personalidade do aluno, facilitando a veiculação de ideias, fortalecendo os princípios de vida e o desenvolvimento de atitudes adequadas ao profissional. A humanização na saúde vai além da valorização do cuidado em suas dimensões técnicas, científicas e aspectos biológicos do ser humano. O usuário do sistema de saúde passa a ter os seus direitos reconhecidos e respeitados, como também, a sua individualidade, dignidade, autonomia, subjetividade, contexto, escolaridade e saberes, entre outros (ALMEIDA, 2007).

Há que reconsiderar ainda, que de acordo com a legislação e o processo histórico do curso de Licenciatura em Enfermagem no Brasil, os licenciandos podem ser preparados para atuação docente em atividades educativas em saúde e em escolas de educação básica. Por isso, é importante que se contemple em sua formação, saberes específicos, pedagógicos, didáticos e práticos, como também, podem atuar na formação de recursos humanos para Enfermagem (BAGNATO, 1994).

Vale destacar que algumas mudanças ocorridas nos cursos de Licenciatura em Enfermagem, foram impulsionadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96). Essa prevê a reestruturação dos cursos de graduação, com a extinção dos currículos mínimos e a adoção de diretrizes curriculares específicas para cada curso, com a possibilidade das Instituições de Ensino Superior definirem diferentes perfis de seus estudantes / egressos e adaptarem esses perfis às transformações das ciências contemporâneas e às necessidades políticas, sociais econômicas e educacionais da sociedade (ITO et al., 2006).

Atualmente, é exigido do futuro docente de Enfermagem, competência em uma área de conhecimento articulado com as demais, domínio pedagógico, cognitivo, emocional, atitudinal, responsável e ético, bem como, o exercício da dimensão política de sua prática (EBISUI; BUENO, 2009).

Isto posto é importante e se faz mister que o licenciando em enfermagem entenda o seu papel na educação básica, que é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e que tem por finalidade “desenvolver o educando, a assegurar-lhe a formação

comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (LDBEN 9394/96 - Art. 22).

O curso de Licenciatura em Enfermagem assume, ainda, uma importância significativa na formação de profissionais que irão lidar com a qualificação de outros trabalhadores, no caso, o auxiliar e o técnico de enfermagem. A qualidade profissional desses profissionais pode depender da formação que estão recebendo, isto é, da maneira pela qual os professores (enfermeiros licenciados) estão formando. E isso, se configura em uma permanente busca do saber e da inovação para atender a formação das futuras gerações de profissionais técnicos da área de Enfermagem (BAGNATO, 1994; EBISUI; BUENO, 2009).

A formação docente dos licenciandos em Enfermagem não se realiza num espaço de neutralidade ou num quadro abstrato idealizado utopicamente. Mas, está inserido num complexo contexto social, político, econômico, cultural, religioso e institucional. Por isso, é preciso valorizar as peculiaridades do cotidiano da vida escolar, seus saberes, valores, história, representações, metas e projetos. É possível compreender o complexo não no sentido de complicado, mas sim, como a acepção segundo Morin (2013, p. 14) que "complexidade não se reduz à complicação. É qualquer coisa de mais profundo, que emergiu várias vezes na história da filosofia", ou seja, aquilo que envolve e engloba múltiplas referências.

Diferentes autores destacam a importância da capacitação dos estudantes e profissionais da saúde nos processos de educação para a saúde. Esse preparo não pode ser visto somente através da ótica biologista, mantido por muito tempo sob os pressupostos da escola tradicional e técnica, mas também contemplar o ser humano em todas as suas dimensões e contextos (GAZZINELLI; REIS; MARQUES, 2006).

Cada vez mais ganhamos a clareza que a formação inicial não é absolutamente suficiente para dar conta dos desafios que o docente enfrenta no seu cotidiano, e que a formação ao longo da vida é uma exigência em qualquer campo profissional, em especial no exercício do magistério.

Assim sendo, a formação profissional pretendida para os estudantes dos cursos de Licenciatura em Enfermagem pressupõe maior abertura e dialogicidade, de forma crítica e flexível, solidamente alicerçada em conhecimentos e principalmente, fundamentada na ética, voltada para o desenvolvimento do raciocínio, da autonomia, da criatividade, da comunicação e da capacidade de identificar problemas e buscar alternativas para superá-los. Somente assim, o estudante estará construindo suas competências e habilidades voltadas para a superação dos conflitos existenciais e éticos, bem como para o enfrentamento dos desafios que a convivência social e o mundo do trabalho apresentarão no decorrer de sua trajetória de

vida e de profissional (BUENO, 2009; BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010; PINHEL; KURCGANT, 2007).

3.6 Da formação e identidade docente do (a) enfermeiro (a)

Formação de professores constitui um tema desafiador em razão da abrangência e dos múltiplos olhares (LUZ; BALZAN, 2012). A formação do profissional de enfermagem envolve alguns desafios que exige um olhar interdisciplinar sobre as concepções, experiências e a interlocução sobre suas práticas, pois na área da saúde podemos observar a existência da seguinte triangulação, o ensino, a aprendizagem e a assistência, além da produção de conhecimento (BATISTA N.; BATISTA S., 2007).

Atualmente é preciso revogar ao ensino tradicional, a repetição, a tradição oral ou transposição pura e simples das competências profissionais para a prática docente, além da fragmentação, ausência ou repetição de conteúdos, pois o curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem possui campos abrangentes, complexos e com interface entre a saúde e a educação (BATISTA N.; BATISTA S., 2007).

A respeito da formação da identidade profissional docente, está relacionada ao imaginário social e no imaginário baseados nos professores que tivemos durante a nossa vida escolar. Em relação à formação e a identidade docente em enfermagem é preciso esclarecer que a função profissional na área da saúde e a educativa estão intrinsecamente associadas, pois toda ação terapêutica de assistência há uma vertente pedagógica e vice-versa.

No caso da formação e construção da identidade docente em Enfermagem, pode-se dizer que envolve o domínio de habilidades técnicas, fundamentadas e interligadas a um saber didático-pedagógico e também, aos saberes ocultos, tácitos, gerados na sua experiência e convívio com uma equipe multidisciplinar (COSTA, 2004; PERRENOUD, 1993; SACRISTÁN, 2000).

O que alicerça o ser professor é uma rede complexa de comportamentos, saberes, competências, habilidades, atitudes e posicionamento político, além de aspectos pessoais, emocionais e profissionais. Diante de tanta complexidade e de recursos que são mobilizados entorno do ser professor, passamos a identificar que o seu papel social é de extrema importância. Pois, estamos vivendo um momento de profundas transformações e crises, portanto, nesse contexto, o papel do profissional da educação precisa ser repensado.

Em linhas gerais, o estudo da história sobre a formação e identidade docente, subsidia o ser humano do sentimento e do sentido de pertencimento e dessa forma situam os saberes. E estes são registrados ou perpetuados na cultura, possibilitando que o conhecimento permaneça vivo através da memória individual e coletiva. Por isso, buscar um diálogo com o tempo é uma dimensão constante da vida humana, o que possibilita compreender a construção da própria identidade pessoal, profissional e social (MASSINI, 2010).

Estudar a história em foco possibilita desocultar saberes, para que se possa compreender de forma mais exata, o objeto em estudo, percebendo sua relação com outros objetos e isso implica numa aventura, num ato de coragem, dedicação, risco e paciência (FREIRE, 2000).

Assim, ao longo da história, a figura do professor tem sido descrita de várias formas, correspondendo aos estágios do processo histórico de construção da docência que se iniciou no século XVII, de proximidades e identificações.

Valorizar a história de vida dos professores é uma forma de despertar e de refletir sobre os seus próprios percursos profissionais e pessoais, percebemos desta forma, como foram evoluindo ao longo da sua vida. E a história de outras pessoas pode servir de exemplos de vida (NÓVOA, 1997).

Por outro lado, a natureza da história cultural busca refletir e identificar como uma determinada realidade social é construída (estrutura), levando em consideração cada grupo e subgrupo, respeitando assim, as categorias mentais e as representações coletivas, compreendendo as posições e interesses de seus atores sociais em diferentes lugares e momentos (CHARTIER, 1990; FALCON, 2006).

A docência, durante anos seguiu o modelo religioso (vocação / sacerdócio). Com a estatização, a docência caminhou rumo à profissionalização. Mas, não conseguiu efetivamente, levar adiante a construção de uma codificação deontológica da profissão, devido a imposições e processos de regulamentação (funcionarização) (LÜDKE, BOING, 2004; NÓVOA, 1995).

A profissionalização da docência, como processo de construção de identidades, é muito complexa e não pode acontecer por decreto ou exclusão. O processo de busca de uma identidade profissional para a docência, como parte dos processos de profissionalização, está relacionado com a autoimagem, a autobiografia e as representações que os professores fazem de si mesmos e dos outros no seu grupo profissional, elas são construções cognitivas, sociais e afetivas, no seio do grupo sociocultural e histórico (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008).

O indivíduo se define a partir de como se reconhece no desempenho de papéis sociais e de como é reconhecido pelos outros, no meio social. A identidade do professor é instável e inacabada, por estar sempre em contato com outros indivíduos e devido a isso acaba se construindo e reconstruindo continuamente (FURLANETTO, 2011).

O trabalho do profissional do magistério é construído também, com base nas suas atividades cotidianas, na relação e na busca de significações entre teoria e prática e dessa forma, o docente pode passar, pois, a ser um produtor de saberes, o que pode contribuir na sua identidade docente, autonomia e ação educativa.

Além disso, é na prática da pesquisa que se amplia e se ganha autonomia e criticidade, pois buscando obter consciência crítica sobre sua ação prática, é possível obter uma melhor efetividade diante de suas ações educativas e científicas. É válido ressaltar, que não se trata de escolher entre a atividade pedagógica ou a científica, mas sim, de integrá-la as suas práticas laborais (FURLANETTO, 2011).

Uma atividade não existe em detrimento da outra, mas o que observamos é que na prática pode haver essa divisão entre o pesquisador e o professor, podendo comprometer a identidade profissional, ademais alguns profissionais da saúde exercem a docência pela necessidade de aumentar seus ganhos financeiros.

Vale ressaltar o trabalho de reflexividade sobre suas ações e o compartilhamento com seus pares, corrobora na formação da identidade docente, como também, o conhecimento e posicionamento político frente às questões educativas. Mas para isso, é preciso que tudo esteja em harmonia com sua personalidade e postura profissional.

A identidade docente é construída de acordo com o modo de ser e de estar na profissão e não é entendida como um dado adquirido ou produto, porque esse é um processo que necessita de tempo, estímulo, aprimoramento, ousadia, reflexão e ação. Portanto, ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética, risco, aceitação do novo, rejeição à discriminação, autonomia, etc. (FREIRE, 2011d).

Freire (2011d, p. 43) afirma que no desenvolvimento docente, "o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente, sobre a prática de hoje ou de ontem, que se pode melhorar a próxima prática".

Além da competência técnica e científica, é indispensável uma preparação com comprometimento político. Percebe-se uma tendência dos professores em privilegiar a dimensão técnica do ensino-aprendizagem, em relação à capacidade de lidar com conteúdos e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos, em detrimento das outras

dimensões, ou seja, a dimensão política, ética e estética (ALVES, 2011; FERREIRA JUNIOR, 2008; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

Segundo Gadotti, (2004) o docente precisa se assumir enquanto profissional do humano, do social e do político, tomando partido e não sendo omisso ou neutro. Quando o professor se posiciona e se engaja de forma social e política, observando as possibilidades de ação social e cultural, ele pode impulsionar à sociedade através da educação, como instrumento de luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade, por meio da consciência crítica que visa superar o senso comum, contudo não o desconsiderando.

Compreendemos desta forma, que a formação profissional docente não está mais restrita a racionalidade técnica e sim a uma formação que vise o desenvolvimento do pensamento reflexivo e que propicie a produção do conhecimento e a construção da cidadania. Para chegarmos até esse entendimento foi preciso saber como alguns cursos de licenciatura foram regulamentados, que segundo Gadotti (2004), foi no período da ditadura militar, que nos remete a ideia de um educador passivo, apolítico, técnico sem preocupações sociopolíticas, com um agir totalmente desvinculado da realidade na qual se inseria.

Uma das competências específicas para a docência, pode-se dizer que é o domínio do saber pedagógico, essencial no planejamento, na organização e implementação de processos de ensino-aprendizagem, como também a mobilização dos saberes da experiência e dos saberes do conhecimento, articulados com quatro eixos do processo de ensino-aprendizagem: conceito de processo ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, e a teoria e prática básicas da tecnologia educacional (JOLIBERT, 2007; LISITA, 2001; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2007).

A busca por uma boa formação profissional está associada à questão da qualidade que a instituição de ensino apresenta diante da sociedade, e esta possui um viés mercadológico, aliando os conceitos de eficiência, eficácia e produtividade, com a lógica da concorrência. É importante estarmos atentos ao discurso sobre a qualidade que não é inocente, dada as condições materiais e políticas que a geram.

A perspectiva em relação a algum tipo de transformação nos cursos de graduação com foco na formação docente, se inicia no Projeto Político Pedagógico que define a identidade da instituição de ensino e indica caminhos para se ensinar e formar com qualidade, e também no currículo escolar, que significa um caminho capaz de ordenar o processo de formação, visto como uma construção social que delimita o espaço e o tempo em que vão ocorrer as experiências de ensino e aprendizagem, baseados na interdisciplinaridade, na articulação entre

teoria e prática, na formação continua, em espaços que privilegiem a ação-reflexão-ação no cotidiano da prática profissional (BATISTA N.; BATISTA S., 2007).

No nosso entendimento, a qualidade de ensino se constitui num instrumento de construção de um profissional cidadão, que colabore e integre de forma participativa, solidária e cooperativa a construção de um mundo mais justo e humano (LUZ; BALZAN, 2012).

É importante observar e refletir sobre os mecanismos de produção dos objetos culturais, para se compreender a ordenação dos fatos evolutivos e que podem não ocorrer de forma linear (FALCON, 2006).

É válido salientar que o estudo sobre os processos históricos, também recebem a influência do olhar do seu pesquisador e de suas bases referenciais de acordo com a sua própria história de vida, demonstrando que, de um modo ou de outro, o trabalho acaba recebendo uma posição ideológica, passando a ser ainda, um processo histórico.

Portanto, se acredita que pesquisar e estudar sobre os aspectos históricos da evolução de uma profissão, contribui significativamente, para o entendimento da sua formação e identidade que foram construídas ao longo dos tempos. Pode-se, assim, compreender o posicionamento atual da profissão e, dessa forma, objetivar articulações e integrações, de modo a qualificá-la.

Transcender o conteudismo conservador da educação bancária (tradicional) e passar a enxergar os novos horizontes pedagógicos da educação libertária (revolucionária) que valorizam a capacidade criativa, construtiva, lúdica e cooperativa são objetivos almejados de algumas instituições de ensino, que prezam pela formação global, holística e harmônica (FREIRE, 2011d).

Esta busca está centrada na educação, do olhar estético diante da vida e do exercício de estudar. A alegria, o prazer, o lúdico, o artístico e o lazer devem fazer parte das instituições de ensino e de qualquer outro ambiente para que as pessoas não tenham adormecida a sua sensibilidade e humanidade (PHILBERT; BUENO, 2009).

Este tipo de atitude é considerado emancipatório, que segundo Cunha (2006), exige conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais, entendida por Perrenoud (1999, p. 7) como, "uma capacidade de agir eficazmente, em um determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles" para que não se configure um saber-fazer que extrapole os processos de reprodução.

Dessa forma, é importante compreender que a formação docente, ou seja, de estudantes ou no cotidiano da profissão, não se realize num espaço de neutralidade ou num

quadro abstrato idealizado, mas num complexo contexto que é influenciado por diversos setores e que envolve diversas referências.

Almejamos que a partir desse estudo se possa subsidiar outras reflexões, discussões e pesquisas na área de formação inicial e continuada, com base nas falas dos estudantes e que a eles se possa dar voz e sentido. Segundo Luz e Balzan (2012, p. 17), "[...] à medida que se vão contando as experiências, crenças e expectativas, vai-se ao mesmo tempo, anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. A experiência dá sentido e significado ao escrito vivido [...]." Este é apenas um passo inicial nesta caminhada.

Diante do que foi pesquisado e do que está sendo exposto, atentamos que há muito a ser produzido em relação à formação docente, desde a graduação e também em relação ao desafio de encarar as resistências dos que consideram que para ensinar, basta ser um bom profissional ou pesquisador experiente. É preciso valorizar o conhecimento pedagógico na formação do enfermeiro para deixar de se viver a ambiguidade sobre o que representa valor para a profissionalidade docente (LUZ; BALZAN, 2012).

4 A SUBJETIVIDADE DA FORMAÇÃO DOCENTE

No decorrer da pesquisa, identificamos a necessidade e a importância em se abordar à questão da subjetividade na formação docente.

De acordo com as nossas primeiras buscas em relação à identidade e subjetividade feitas nos dicionários, compreendemos que, identidade é o conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa, ou seja, é a consciência que uma pessoa tem de si mesma. E que subjetividade é o estado, caráter daquilo que é subjetivo, e subjetivo é o que diz respeito ao sujeito, o que se passa no íntimo do sujeito pensante, que varia de acordo com o julgamento, sentimento e hábito de cada um. Portanto é individual (HOUAISS, 2013; MICHAELIS, 2013; PRIBERAM, 2013).

Segundo Clot (2006), é preciso conceber a subjetividade sempre ligada a uma atividade e pensá-la como um engajamento de valores do sujeito na atividade. Para o autor, a subjetividade pode ser também, definida como "o universo do sentido", não perdendo de vista que esse sentido não é puro, mas "sempre sentido de 'alguma coisa".

A subjetividade pode ser explicitada no engajamento em ações e valores do sujeito nas atividades realizadas, manifesta-se nas situações de trabalho pelos sentidos que os sujeitos nelas colocam. Como as diferenças entre os gêneros são historicamente configuradas e cotidianamente reiteradas, ainda que sob patamares diferentes, os sentidos atribuídos à atividade e às suas transformações do trabalho tendem a variar conforme o sujeito seja homem ou mulher. Essa variação, por sua vez, torna-se essencial quando a ação de criar alternativas subjetivas possibilita fazer surgir novos sentidos para atividades que sofrem as transformações atuais do trabalho.

Os estudantes no decorrer do seu curso de graduação têm sua subjetividade, mas também, vão integrar a ela novas visões e compreensão de mundo interno e externo, devido as suas vivências e entendimento particular do que foi apresentado.

Um exemplo disso, é quando um estudante contempla o professor no exercício do seu ofício, observa seu estilo próprio de apropriação do objeto de conhecimento, para que dessa forma ele possa construir e se construir num estilo cognitivo próprio.

É interessante levar em consideração as histórias pessoais das vivências profissionais de modo a fazer um inventário de experiências, saberes e competências profissionais, ao mesmo tempo recuperar o sujeito a formar, a partir de suas experiências e lembranças do passado; convertendo-se, portanto, em uma metodologia de formação. Não se trata de um

enfoque individualista de formação, uma vez que a história de cada professor encontra-se sempre inserida em seus lugares de trabalho. É louvável que os professores troquem conhecimentos entre si onde a própria história da organização se constitui em um recurso da formação e principalmente com o corpo discente.

Nóvoa (2009) apresenta outros pontos a serem abordados e resgatados. É que a formação de professores pode ocorrer dentro da própria profissão e pelas trocas com seus parceiros de trabalho e não mais por um grupo de profissionais que estão fora do contexto diário escolar e do cerne da profissionalidade docente.

É muito importante que a formação docente e até mesmo a formação de qualquer profissional contemple a pessoalidade e a subjetividade, pois está relacionada à capacidade de comunicação e ao tato pedagógico e profissional.

Atualmente a dimensão humana e relacional do ensino está cada vez mais latente na profissão docente. Segundo Nóvoa (2009), a teoria da pessoalidade é construída no interior da teoria da profissionalidade, por isso, para ele é importante estimular desde o início da formação docente a auto-formação através de narrativas sobre suas experiências e de sua história de vida pessoal e profissional.

O processo de formação do professor deve sempre considerar a dinâmica em que se constrói sua identidade, como uma construção que tem marca das experiências e da cultura, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, ou seja, como cada profissional mobiliza os seus conhecimentos e valores para dar forma à sua identidade. Assim sendo, é necessário pensar em um processo de formação de professores que considere as dimensões culturais e pessoais dos mesmos, o que não é visível de antemão, sendo necessário sondar suas histórias de vida. Estas, por fazerem parte de sua bagagem existencial, não se encontram disponíveis às exigências institucionais.

Segundo Freire (2011) o professor precisa levar a sério a sua formação, estudar e estar atualizado com o mundo, se esforçar para estar à altura de sua tarefa, caso contrário não terá força moral para coordenar as atividades de sua sala. A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

É importante salientar que a figura do professor vai além das instâncias institucionais, como desvendar um mistério cheio de lindas histórias, pois ser educador revela o ser humano em todas as suas construções e ações, configurando seus saberes.

A principal diferença profissional de cada professor se manifestará na retroalimentação que surge a partir da reflexão realizada. Ou seja, pensar em seu fazer pedagógico é avaliar sua prática e reconstruir suas ações educativas de forma autônoma.

Nesta crítica pessoal, o professor retoma seus saberes construídos, sejam eles familiares, acadêmicos ou socioculturais, modificando a sua prática diária na sala de aula. Estes saberes se revelam constitutivos na própria história de vida do educador.

De acordo com Freire (1995, p. 58) "ninguém passa a ser educador numa certa terça-feira as quatro à tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática."

Nóvoa (2009) elenca algumas disposições que servem de guia para propostas de formação de professores: o conhecimento, a cultura profissional, o tato profissional, o trabalho em equipe e o compromisso social. Há que se considerar ainda, outros aspectos relevantes que contribuem para a formação docente, que se realiza a partir da observação, do estudo, da análise dos casos, do aprofundamento teórico (pesquisas) e reflexão conjunta. Contudo, com respeito aos papéis que cada um representa no grupo, que exija a mobilização de saberes, e que estes possam servir para a sociedade da qual fazem parte.

Atualmente o professor exerce a função de mediador na construção conhecimento e, consequentemente, tem que assumir novos papéis e responsabilidades no exercício da sua profissão.

Não obstante, a complexidade do trabalho docente exige que se trabalhe cada vez mais em equipes, mas que não se entenda por um somatório de competências individuais, mas como um conjunto de coletivo, de produção e regulação do trabalho em que a rotina seja acompanhada e refletida, servindo de base para a construção do conhecimento profissional e das parcerias.

Além disso, é preciso estimular o princípio da responsabilidade social, associada à comunicação pública através da participação profissional nos espaços públicos em relação à divulgação e reivindicação de melhorias laborais, pois o prestígio de uma profissão mede-se pela sua visibilidade social (NÓVOA, 2009).

O trabalho em equipe, na busca de possíveis soluções para situações-problema comuns ao ambiente educativo, pode representar uma alternativa de valorização profissional. Da mesma forma, a promoção de espaços interativos entre os docentes que proporcionem um autoconhecimento, pode contribuir para a construção da auto-eficácia, da autoconfiança e da valorização de certas características pessoais perante o grupo (NÓVOA, 2009).

O trabalho cooperativo entre os professores exige que os mesmos estejam abertos para aceitar e desenvolver as ideias dos colegas, reconhecendo a sua importância. No entanto, trabalhar cooperativamente pode representar uma caminhada árida, se o entendimento de

cooperação por parte do educador não estiver internalizado e as práticas pedagógicas estiverem arraigadas em concepções competitivas, que apontem sempre a um vencedor, não importando de que forma isso aconteça (NÓVOA, 2009).

Segundo Jesus (2004), uma formação docente direcionada segundo o modelo relacional, deve constituir fundamentalmente uma oportunidade para o trabalho em equipe em clima de autenticidade e de cooperação por parte dos professores participantes nas ações de formação, orientado para a resolução de problemas comuns, para além do desenvolvimento de competências profissionais relevantes para essa resolução, de acordo com o tema e os objetivos de cada ação.

Segundo Nóvoa (2009, p. 14-15), é preciso estar atento a retórica dos discursos de profissionalização e as comunidades de formação dos professores, pois produziram uma "inflação discursiva", a qual os próprios professores em sua maioria não fizeram parte dessa elaboração e a partir disso ficaram cada vez mais alienados do seu próprio fazer laboral, por verem seu espaço "profissional e simbólico ocupado por outros grupos", acarretando numa desvalorização da identidade da própria categoria e a uma deslegitimização do seu saber e do seu fazer.

O que se reivindica são propostas que sejam edificadas e refletidas dentro da própria profissão, nos seus espaços e contextos de atuação docente, pois as propostas externas de formação por mais que sejam bem elaboradas, são marcadas por "tradições individualistas e por rígidas relações burocráticas" de controle da profissão. Porém, para que as propostas de formação docente deem certo, é preciso privilegiar os espaços de diálogo e de reflexão em conjunto, de forma colaborativa; sem isso o trabalho fica esvaziado de sentido. O que percebemos na prática profissional é que o tempo de debate inter-pares foi usurpado, delimitado e ou fragmentado, dando a percepção de que existem, mas que são de difícil execução ou constância (NÓVOA, 2009, p. 19).

Enfim, percebemos que o caminho é longo. Contudo, temos como ideal em relação ao sistema educacional, um espaço que consiga cumprir seu papel social de humanização e emancipação em que estudantes e professores possam se desenvolver como pessoas, profissionais e cidadãos e que o trabalho seja um espaço menos alienado e alienante, em que se possam re-significar sua prática constantemente na busca de novas alternativas. O melhor caminho a ser traçado no ambiente educacional para isso, é o planejamento e a formação constante.

5 METODOLOGIA

5.1 Referencial teórico metodológico

A metodologia de um trabalho é considerada segundo Habermas, o "caminho do pensamento" ou na expressão de Bourdieu, a "prática teórica pensada" e, por fim, Lênin, ressalta que o método "é a própria alma do conteúdo, porque ele faz a relação entre o pensamento e existência e vice-versa". Por tal razão, não é possível compreender a ciência como neutra, porque a partir da construção teórica e da análise dos dados, o processo metodológico pode ser compreendido, pois proporciona a edificação teórica de uma "dialética de subjetivação e de objetivação". Por vez, é possível através da pesquisa, combinar teoria, dados, pensamento, ação e assim, subsidiar as atividades de ensino e de outras pesquisas. Todavia, com a certeza do acabado provisório e do inacabado permanente (MINAYO, 2010, p. 44-47).

Então, a metodologia é compreendida no presente trabalho como um caminho a ser percorrido, com embasamento científico. Contudo para Santos (1999, p. 99),

> é preciso salientar que, por mais aperfeiçoado que seja, o método isto é o caminho para conhecer a realidade, o conhecimento produzido conserva sempre algo de insuficiente e incompleto, já que nunca se ajusta perfeitamente, à realidade que se pretendia dar conta. Esse é o limite com o qual se tem que aprender a trabalhar.

O conhecimento teórico que se tem aqui, é utilizado para perceber a realidade e que pode condicionar, influenciar e alicerçar os atos cognitivos (olhar – ouvir – escrever) e o modo como captam-se uma determinada situação. O conhecimento teórico é como se fosse um "prisma por meio do qual a realidade observada sofre um processo de refração" (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 19).

No decorrer da pesquisa, preliminarmente, o pesquisador faz uso do olhar e do ouvir e posteriormente, do ato de escrever que se tornará um processo reflexivo e crítico. Segundo Clifford Geertz (2002 apud CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006, p. 25), o processo de escrever se constitui em duas etapas "*being there – estando lá*, no campo da pesquisa; e a segunda seria o *being here – estando aqui*. Essas duas etapas podem ser consideradas como o momento de afastamento do campo de pesquisa, para que o pesquisador possa compilar os dados em seu próprio ambiente, para organizá-los e refletir sobre os mesmos".

O *being here* (estando aqui) é um momento que se cumpre sua mais alta função cognitiva, pois o pesquisador pode retomar os dados coletados e refletir criticamente sobre eles e realizar trocas com seus pares no seu ambiente, mesmo que em alguns momentos, possa sentir-se solitário, porém não está totalmente sozinho, considerando que está inserido numa comunidade de comunicação e de argumentação, socialmente construída e que reflete no seu modo de pensar, então ele pensa no interior de uma representação coletiva.

A abordagem metodológica de investigação do presente trabalho desenvolve-se por meio de uma **pesquisa qualitativa** "que trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2011, p. 21). Contando com o apoio de dados quantitativos para a complementaridade do presente estudo.

Trata-se de uma pesquisa de cunho humanista, mediatizada pela **pesquisa-ação**, que é um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e associada a uma ação ou proposta de intervenção educativa, visando à resolução de problemas ou à geração de conhecimentos (BUENO, 2001, 2009; FREIRE, 2011ab; THIOLLENT, 2011).

É sabido que a pesquisa-ação tem muitas vertentes e propósitos diversos. Para compreendê-la, é preciso levar em conta: "a) o conhecimento gerado pela pesquisa; b) a qualidade do texto produzido; c) o impacto da pesquisa na prática do pesquisador; d) o impacto da pesquisa no crescimento e na aprendizagem profissional do pesquisador; e) a qualidade da colaboração na pesquisa" (DADDS, 1995 apud ANDRÉ, 2001, p. 60).

Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação com o sentido de proposta sem ação efetiva, não invalida a metodologia em questão, porque a pesquisa não se limita somente a uma forma de ação intervencionista com os sujeitos participantes da pesquisa. Mas, ainda, em aumentar o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos envolvidos em relação à temática pesquisada. Os resultados obtidos através da pesquisa podem ser divulgados de forma científica, na comunidade local e para os participantes da investigação.

Ademais, acreditamos ser oportuno colocar que fizemos uso da análise documental, em relação ao Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada, que é compreendido e centrado na busca de documentos oficiais da instituição, relativos aos materiais escritos usados como fonte de informação.

Todo processo que visa gerar conhecimento conduz também à conscientização e ampliação do saber, que é a mola propulsora das transformações sociais.

> O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, e de se pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em

> favor do quê, de quem, o contra quê, o contra quem, são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p. 102).

Na abordagem qualitativa é preciso ficar atento ao caráter de historicidade, da contextualização, do acabado provisório, do inacabado permanente e da criatividade por parte do pesquisador, mas que não escape da cientificidade da pesquisa.

Essa metodologia foi escolhida aqui, por levar em consideração o levantamento de problemas da realidade a ser estudada e a elaboração de um relatório que possibilite à compreensão do estudo em apreço, e a oportunidade de realizar propostas que possam contribuir na produção de conhecimento através da análise, interpretação, categorização e comparação dos dados obtidos com a pesquisa, com base no referencial teórico de Freire e Bueno (BARDIN, 2009; BUENO, 2009; FREIRE, 1987, 2008, 2011ab; THIOLLENT, 2011).

5.2 A coleta de dados

A 1ª etapa foi constituída da aplicação de um questionário semi-estruturado que serviu como instrumento de coleta de dados. Para isso, foi solicitada a autorização dos docentes das disciplinas de *Didática*, *História da Enfermagem* e *Fundamentos Filosóficos em Saúde e Educação* num espaço de tempo de 30 minutos aproximadamente, de suas aulas para o devido esclarecimento sobre a presente pesquisa aos participantes voluntários.

Os alunos que concordaram em participar da pesquisa no dia da aplicação do questionário responderam de próprio punho, os seus dados pessoais (gênero, idade, estado civil, religião, escolaridade), visando à identificação, e a caracterização dos participantes da pesquisa. Posteriormente, responderam a oito questões norteadoras sobre formação docente, saberes pedagógicos, currículo, prática profissional e identidade docente. Esse questionário possui ainda, uma questão aberta que permite livre expressão.

Na 2ª etapa, mediante autorização dos docentes responsáveis pelas disciplinas anteriormente citadas, a proponente do projeto de pesquisa, programou, previamente, a sua participação nas aulas, com objetivo de realização da observação participante para melhor conhecer o ambiente formador da identidade docente dos estudantes da licenciatura em enfermagem. Para isso, foi utilizado um diário de campo para o registro dos fatos observados.

Os achados obtidos na coleta de dados, e a compreensão através da análise, não são somente um recorte situacional diante de uma pesquisa. É preciso também, ter uma compreensão macroestrutural do contexto do qual os participantes da pesquisa fazem parte e por isso, foi importante, situá-los temporalmente com bases teóricas consistentes que conversem com a metodologia, objetivos e resultados obtidos.

5.3 Sujeitos participantes da pesquisa

Os participantes do estudo foram os alunos que estiveram regularmente matriculados no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, que estiveram presentes no dia da aplicação do questionário e que concordaram em participar da pesquisa.

Vale lembrar que o curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem oferece 50 vagas e esse número de estudantes presentes no dia da pesquisa oscilou na época da coleta de dados. No dia 12 de março de 2012, após entrar em contato com a seção de graduação da EERP/USP para saber o número de alunos matriculados em cada ano do curso, foi obtido à seguinte informação:

Ano	**nº de vagas oferecidas**	**nº de estudantes matriculados**	**nº de estudantes que participaram da presente pesquisa**
1º	50	49	41
2º	50	47	23
3º	50	50	28
4º	50	51	28
Total			120

A escolha desses períodos se justifica e se relaciona com o objetivo inicial da pesquisa que é identificar e comparar os diferentes momentos da graduação em enfermagem na formação da identidade docente do enfermeiro.

Analisar as visões dos estudantes de cada período do curso sobre a sua formação e compará-las, pode possibilitar melhor compreensão sobre a atuação da universidade frente sua contribuição na construção do perfil profissional do licenciando em enfermagem.

5.4 Local da Pesquisa

Pesquisou-se na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto EERP/USP, Estado de São Paulo, no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem.

5.5 Critério de Inclusão

Fizeram parte do critério de inclusão neste estudo, os estudantes regularmente matriculados no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP/USP, que concordaram em participar da pesquisa e que estiveram presentes no dia da aplicação do questionário.

Naquele dia, puderam assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE A), que contou com duas vias já assinadas pela pesquisadora, sendo uma cópia para a pesquisadora responsável e outra para o aluno participante da pesquisa.

Seguidamente foi aplicado o questionário (APÊNDICE B), com tempo máximo de 30 (trinta) minutos para resposta.

Fizeram parte desse estudo estudantes do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem que responderam ao questionário:

Anos	**1º ano**	**%**	**2º ano**	**%**	**3º ano**	**%**	**4º ano**	**%**	**Total**
Nº de estudantes	41	34,16	23	19,16	28	23,33	28	23,33	120

5.6 Critério de Exclusão

Fizeram parte do critério de exclusão neste estudo, os estudantes regularmente, matriculados no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem da EERP/USP, que não concordaram em participar da pesquisa ou que não estiveram presentes no dia da aplicação do questionário.

5.7 Aspectos Éticos

Este estudo atendeu o rigor científico e aos preceitos éticos exigidos pelo CONEP, na realização de pesquisa com seres humanos, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da EERP-USP Folha de rosto: FR-466815, Protocolo CEP-EERP/USP: 1449/2011 (Anexo - A). De acordo com a resolução 196/96 (versão 2012) do Ministério da Saúde referente às normas éticas de pesquisas envolvendo seres humanos, garante o anonimato, a privacidade, a participação voluntária e a utilização científica dos resultados (BRASIL, 1997).

É importante ressaltar, que a proponente da pesquisa não realiza nenhum tipo de atividade com os sujeitos participantes, a fim de evitar qualquer relação de autoridade ou interferência na coleta de dados.

5.8 Estimativa de custos

Todo o material será custeado pela pesquisadora proponente da pesquisa.

5.9 Análises dos dados

Os dados não falam por si sozinhos, sem uma análise interpretativa. Pelo contrário, dependem do uso de lentes para examiná-los, ou melhor, do referencial teórico adotado e também das perguntas que orientam o olhar proposto, como emoldurados no material coletado.

"Ao cruzar dados, comparar diferentes tipos de discurso, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, constrói-se a tessitura da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita" (FONSECA, 1999, p. 64).

Para realizar a análise dos dados é importante que o pesquisador tenha um referencial teórico consideravelmente embasado, porque a teorização possibilita a emancipação e favorece a compreensão do próprio pesquisador e dos demais leitores na transferibilidade e na junção do conhecimento. Isso lhe confere maior credibilidade e a probabilidade de que seja

incorporado às práticas. Sabe-se contudo, que o processo de construção do conhecimento não é imediato e sim de construção coletiva e de ritmo moderado, e que se busca sua ampliação (ALVES-MAZZOTTI, 2011; BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010).

Para a análise e interpretação dos dados, foram utilizados os pressupostos da análise temática (categorias) preconizado por Freire (2011b), adaptado por Bueno (2009, 2010). Para o desenvolvimento desse estudo, seguiram-se as seguintes fases:

• **A primeira fase,** consistiu na leitura flutuante dos registros feitos no diário de campo, por meio da observação participante e das respostas contidas nos questionários, visando então estabelecer um levantamento do universo temático (categorias) que consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, significa alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 2011; MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2011).

• **A segunda fase,** consistiu na análise, interpretação e categorização das respostas obtidas através do questionário. Para isso, fez-se um recorte do texto, possibilitando a seleção de frases ou palavras repetidas com mais frequência ou colocados com ênfase pelos sujeitos participantes do estudo, que puderam ser agrupados pela riqueza temática, codificando-os em temas geradores, que possibilitaram a compreensão dos achados.

A análise por categorização é tida como um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. Classifica-se por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou definidos no processo. Estes critérios podem originar categorias temáticas. O processo de categorização deve ser entendido em sua essência como um processo de redução dos dados. As categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando neste processo seus aspectos mais importantes.

A terceira fase, consistiu na análise e interpretação das categorias obtidas. Posteriormente, foi feito um quadro comparativo das categorias de cada turma. Isso possibilitou a articulação e o diálogo entre as categorias e ideias obtidas com os referencias teóricos estudados. O método comparativo possibilitou verificar as similitudes e explicar as divergências (MARCONI; LAKATOS, 2010).

• **A quarta fase,** foi destinada à divulgação dos resultados obtidos através da conclusão da pesquisa por meio da defesa da tese, para a Comissão de Graduação da instituição pesquisada, comunidade em geral, meio científico e acadêmico, inclusive apresentando como sugestão, a proposta em questão, contida nessa pesquisa, que visa a contribuir para a construção docente.

É pertinente destacar que as respostas apresentadas podem conter muitos significados, ou melhor, podem se encaixar em mais de uma categoria e que sempre será possível investigar os textos (respostas) dentro de múltiplas perspectivas. De certo modo, a análise das respostas e de seus conteúdos, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados, não sendo possível uma leitura neutra, pois toda leitura se constitui numa interpretação.

Os dados foram elaborados em quadros e divididos por questões. Cada quadro está subdividido pelos anos dos alunos pesquisados e as respostas na íntegra estão disponibilizadas no apêndice C.

Através das respostas dos estudantes permitiu-se chegar às categorias que serão apresentadas logo após a análise da observação da realidade no item resultados e discussões.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 Observação da Realidade

Nesse espaço, é feita a apresentação e a análise da observação da realidade estudada, seguido dos achados depreendidos do questionário (dados de identificação dos alunos e das questões propriamente ditas sobre a temática central da presente pesquisa).

Segundo Marconi e Lakatos (2010), a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. E, muitas vezes, exige do pesquisador um contato mais direto com seu objeto de pesquisa, podendo ser feita de forma assistemática / não estruturada ou sistemática / planejada.

De acordo com Freire (2000; 2012), faz parte de toda observação, o registro. Esta prática instiga e subsidia o estudo da cotidianidade vivida, para além das percepções imediatas, desafiando o pensar sobre as diversas experiências, bem como, as relações entre elas, visto que a prática de registrar, leva-se a observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas através da possibilidade de distanciar-se epistemologicamente de sua própria reflexão, bem como, a possibilidade de recuperar a *posteriori*, a compreensão de um momento anterior, elevando a reflexão a outros patamares, num processo permanente para compreender e transformar a prática.

Durante a observação, o trabalho deve ser orientado e guiado pelo referencial teórico e pelo olhar de estranhamento, para que se possa conseguir apreender o que ocorre naquele determinado cenário, mesmo sabendo que alguns pontos foram examinados insuficientemente, outros, nem tão significativos, ocupam tempo demasiado, enquanto outros, nem se quer foram percebidos durante a observação.

Conforme Cardoso de Oliveira (2006, p. 34), os registros realizados no diário de campo durante a observação, adquirem

> inteligibilidade sempre que rememorados pelo pesquisador; o que equivale dizer, que a memória constitui, provavelmente, o elemento mais rico na redação de um texto, contendo ela mesma uma massa de dados, cuja significação é melhor alcançável quando o pesquisador a traz de volta do passado, tornando-a presente no ato de escrever.

A observação participante foi realizada com a turma do 1º ano do Bacharelado e Licenciatura da Enfermagem, no período do mês de março a junho de 2012, nas disciplinas de *História da Enfermagem* e na de *Fundamentos Filosóficos em Saúde e Educação.*

A escolha dessas disciplinas, inicialmente, se justifica por se entender que a compreensão dos aspectos históricos, éticos, educacionais e filosóficos de uma profissão, configura parte de sua identidade. Isso pode possibilitar e instigar reflexões críticas em relação a um *status quo* sobre aspectos que antes eram superficialmente analisados ou que pareciam anacrônicos ou ininteligíveis.

A sociologia das profissões tem demonstrado que os territórios profissionais ao longo da história social têm paulatinamente, certa fluidez e um estado de permanente construção de seus espaços, atuações e articulações com outras áreas e saberes. Porém, para que se compreenda esse processo de desenvolvimento, é preciso conhecer sua história e seus fundamentos filosóficos. E, por essas razões elegeu-se essas disciplinas para observação (SERRA, 2008).

O estudo da filosofia num curso de Licenciatura em Enfermagem contribui tanto na configuração dos contornos da saúde e da educação, como também, na construção e reconstituição do pensamento. Ela está assentada na reflexão sobre a formação da ciência e seus pressupostos.

A filosofia, através da indagação e estratégia questionadora, busca-se investigar e analisar o homem e sua realidade e dessa maneira, objetiva-se o estudar os problemas existenciais, se propondo "oferecer um tipo de conhecimento que busca, com todo o rigor, a origem dos problemas, relacionando-os a outros aspectos da vida humana sem se restringir a uma única esfera do conhecimento ou a um único aspecto do objeto" (ARANHA; MARTINS, 2005, p. 102).

O estudo da filosofia exige, pois, uma atitude reflexiva diante das situações que se depara no decorrer da vida. O processo reflexivo implica em consequências que se unificam com as concepções e entendimentos de mundo que cada um possui. Algumas pessoas ao longo da história, conseguiram através do pensamento filosófico, extrapolar os limites de sua época e o perduram pela história, pois as contradições entre diferentes concepções filosóficas sempre aparecerão, ao longo dos tempos (SAVIANI, 1990).

A educação recebe então, a influência de diversas concepções filosóficas. Por isso, pode ser que essa situação passe a exigir do educador uma consciência filosófica da sua própria prática, relacionada com as teorias e refletidas para que sejam cada vez mais coerentes

e eficazes e que possam explicitar seus fundamentos superando suas incertezas mediante a vigilância da reflexão.

> Sem isto, a prática degenera em burocratismo, o qual consiste na aplicação mecânica, a um novo processo de formas extraídas de um processo anterior, do qual, foram autonomizadas, passando a justificarem-se por si mesmas (SAVIANI, 1990, p. 4).

Nestes tempos de complexidade, transdisciplinaridade e novos paradigmas, os estudos filosóficos poderão contribuir no campo da saúde abrindo-se à prática reflexiva, investigativa e questionadora da filosofia. Pois, ela tem o papel de, auxiliar na construção reflexiva do pensamento possibilitando novos modos de inserção e de ser tocado pelo mundo, "desmascarando interesses reativos e mecanismos defensivos por detrás destes discursos que se propõem verdadeiros e hegemônicos" (MARTINS, 2004, p. 956).

Por vez, o estudo da História da Enfermagem colabora na formação da identidade da profissão e forja o espírito corporativo beneficiando em relação ao status social e a força política. Através do conhecimento da trajetória que a enfermagem percorreu ao longo da história, é possível compreender melhor porque a prática profissional se configura da forma como é hoje, dando subsídios para que se possa avançar na construção da enfermagem do amanhã (BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010).

Conhecer e valorizar o processo histórico da enfermagem possibilita um melhor entendimento dos significados atribuídos as vivências e as suas interferências. O conhecimento temporal e atemporal de suas etapas, mitos e estereótipos, além de nortear as ações de enfermagem, oferece o subsídio necessário para a valorização da profissão.

Não obstante, compreender a História da Enfermagem possibilita conhecer melhor, como esta profissão foi sendo construída ao longo do tempo, pelo *modus operandi,* de como o saber prático e teórico foram se aproximando, dando forma à profissão. Por isso, conhecer e aprender com a história, proporciona uma amplitude do entendimento em relação ao mundo em que se vive, podendo ser reconstruído e relacionado dessa forma, adquirindo condições de analisar a realidade atual (PADILHA; BORENSTEIN, 2006).

Sendo assim, a Enfermagem no decorrer do processo histórico, libertou-se de vários paradigmas e passou a buscar outros, coerentes e adequados com os novos tempos e com a sua compreensão político-social e formadora de opiniões. Isso implicou em se fazer uma leitura mais crítica, reflexiva, construtiva, e não neutra conforme sua própria história (BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010).

Estudar sobre a história da enfermagem possibilita, pois, oferecer aos estudantes, uma visão de si mesmos, procurando fortalecer suas identidades e suas relações com o público. Estudar a história de uma profissão e suas influências na formação da identidade de um profissional, nos remete a ideia da necessidade da preservação da memória, pois é ela que funciona como um fio condutor que liga as gerações, dando um sentido de continuidade. Contudo, é importante salientar que a memória assim como estudar e relembrar fatos do passado estão sujeitos a subjetividade, seletividade e em alguns momentos, as instâncias de poder (BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010; PADILHA; BORENSTEIN, 2006).

Em suma, estudar a história serve para elucidar o contexto vivido e fornecer os significados deste contexto. O conhecimento das correntes sócio-econômicas, culturais e políticas que influenciaram o longo percurso da história sobre a prática dos cuidados, permitem que as enfermeiras libertem-se de heranças passadas, para que possam consolidar sua identidade profissional.

Assim, a história serve para elucidar o contexto vivido e fornecer os significados do mesmo contexto. Desta maneira, o conhecimento histórico da Enfermagem elucida o contexto e fornece os significados para a cultura da profissão.

Estudar a História da Enfermagem como também, a História da Educação, proporciona o desenvolvimento da formação crítica e reflexiva e de uma atitude intelectual frente aos novos tempos, mas com alicerces no passado, favorecendo considerar a possibilidade da interdisciplinaridade com outros campos do saber, para que se tenha uma melhor compreensão acerca da profissão e identidade dos profissionais que nela atuam (BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010; PADILHA; BORENSTEIN, 2006).

Outra disciplina que foi contemplada no campo de observação no presente estudo, foi a Didática, com as turmas do 2º, 3º e 4º ano da Licenciatura em Enfermagem, pois que essa cumpre também, com o papel de auxiliar na construção da identidade do aluno, o qual é historicamente situado, e que o subsidiará de conhecimentos sobre o processo educativo.

Tem-se como expectativa, que no curso de licenciatura os estudantes possam desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes interpessoais e intrapessoais, além de valores que venham a estimulá-los a desenvolver e construir seus *saberes-fazeres* docentes, de acordo com os desafios e exigências do ensino, que é tido como prática social, que se realiza num espaço de condições singulares e de contextos sociais.

A disciplina de Didática colabora juntamente com o professor, no que se refere à consciência dos fundamentos teóricos (específicos e pedagógicos), para elaborar sua prática, visando que o aluno seja capaz de organizar seus saberes e vivências para que se possa

ressignificá-los, respondendo às exigências contemporâneas. É preciso pensar sobre a sua prática docente, para que não haja empobrecimento de suas ações e saberes, a fim de transformar a realidade, por meio do questionamento da mesma.

A Didática, na área de Enfermagem, privilegia eixos temáticos ou conteúdos que dizem respeito ao processo educacional em saúde, onde são apresentadas as temáticas relativas ao quadro conceitual e marco teórico no desenvolvimento da sua função educativa, bem como, o planejamento como instrumento de ação e intervenção educacional na saúde, trabalhando às tendências didático-pedagógicas e às tecnologias educacionais, como também, suas aplicações na área e nos processos de Educação em e para a Saúde, voltando ainda, para o ensino básico e técnico. Esse tipo de abordagem na educação profissional, está em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem (Art.5º).

Através das aulas de Didática, o professor em sua prática fora ou dentro da sala de aula, interage com os estudantes de forma colaborativa, integrando os diferentes grupos, direcionando discussões para focos de atenção capazes de permitir associações, priorizações, embates teóricos e práticos, tomada de decisões e avaliação de resultados, além de fazer a sinalização para o desenvolvimento de projetos aplicáveis na vida real.

Esta postura do professor servirá para direcionar o estudante em formação, de como é possível organizar o processo de ensino e aprendizagem, seja em sala de aula ou não. As diversas possibilidades de atuação dos professores durante a graduação configuraram-se em referências positivas ou práticas otimizadoras / exemplares a serem seguidas pelos estudantes quando estiverem inseridos no cenário de sua profissão.

A partir deste momento, passaremos à apresentação dos dados de identificação dos participantes da pesquisa e das questões referentes à formação da identidade docente em enfermagem.

6.2 Características (identificação pessoal) dos participantes do estudo, ou seja, dos alunos do 1º ao 4º ano do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem

(As respostas na íntegra estão no final deste trabalho no apêndice - C)

Quadro 1 - Dados quantitativos da identificação dos participantes do estudo, do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, referente à idade, ao gênero, ao estado civil e a religião.

Dados de identificação dos participantes: idade, gênero, estado civil e religião								
Categorias	**1º ano**	**%**	**2º ano**	**%**	**3º ano**	**%**	**4º ano**	**%**
Idade								
17 ≥ 20	29	70,73	10	43,47	03	10,71	00	-
21 ≥ 30	08	19,51	10	43,47	21	75	26	92,85
31 ≥ 40	01	2,43	03	13,4	02	7,14	02	7,14
41 ≥ 50	01	2,43	00		01	3,57	00	-
Sem resposta	02	4,87	00	-	01	3,57	00	-
Gênero								
Feminino	37	90,24	19	82,60	25	89,28	23	82,14
Masculino	04	9,75	04	17,39	03	10,71	05	17,85
Estado Civil								
Solteiro	40	97,56	20	86,95	24	85,71	26	92,85
Casado	01	2,43	03	13,39	04	14,28	02	7,14
Religião								
Católico	18	43,90	13	56,52	13	46,42	11	39,38
Cristã	03	7,31	02	8,69	00	-	04	14,28
Espírita	05	12,19	04	17,39	05	17,85	02	7,14
Evangélico	04	9,75	02	8,69	05	17,85	02	7,14
Adventista	02	4,87	00	-	00	-	00	-
Agnóstico	01	2,43	00	-	00	-	00	-
Ateu	01	2,43	00	-	00	-	01	3,57
Budista	00	-	00	-	01		00	-
Umbandista	00	-	00	-	00	-	01	3,57
Sem resposta	07	17,07	02	8,69	04	14,28	07	25

Análise dos dados:

Conforme os dados analisados dos participantes da pesquisa, identificamos que: 34,16% são do 1º ano; 19,16% do 2º ano; 23,33% do 3º ano e 23,33% do 4º ano, totalizado 120 estudantes.

Com relação à idade, 54,16%, dos estudantes estão entre 21 e 30 anos, seguido de 42% com 17 e 20 anos. Há a predominância do gênero feminino com 86,66% e de solteiros com 91,66%. Em relação à opção religiosa 45,83% são católicos, seguido pelo espiritismo com 13,33%, evangélico com 10,83% e não responderam 16,66%.

Ao longo da história, podemos compreender que algumas escolhas profissionais são pautadas pelas normas sociais, o que pode acabar gerando mecanismos de autodeterminação ou autodiscriminação. Isso pode ser produzido em diversos contextos sociais que são capazes de criar identificações e estereótipos profissionais e de trabalho.

Na enfermagem isto não foi diferente. As religiosas que prestavam cuidados aos doentes foram substituídas pelas mulheres da sociedade. Dessa forma, foi feito a associação com o modelo maternal e angelical, que foi exaltado pela 1ª Guerra Mundial nos campos de batalha pela Cruz Vermelha Internacional. Na Europa, pudemos identificar dois modelos de enfermagem: o inglês, desenvolvido por Florence Nightingale - *nursing*, que recrutava mulheres voluntárias para cuidar dos soldados feridos na Guerra da Criméia, também preconizando a ideia de enfermeiras profissionais, instruídas e bem pagas. O outro modelo foi o francês, desenvolvido pelo doutor Bourneville, que recrutava moças simples do povo, para que fossem auxiliares dos médicos. Essas moças, muitas vezes, moravam nos hospitais como as religiosas, e esses modelos ficaram até os dias de hoje, associados à imagem da enfermagem, na hierarquia e imaginário profissional (BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010; LOPES; LEAL, 2006).

De modo geral, a enfermagem era culturalmente tida como feminina, porque era uma profissão que visava primordialmente o cuidar, atividade essa que, na sociedade, era papel fundamental da mulher. Exemplo disso, é o fato de ainda ser a segunda profissão feminina no Brasil, perdendo apenas para a educação / licenciatura. As professoras tinham a função de educar os outros, pois, como mulheres, educavam seus próprios filhos e poderiam estender esta atividade para a comunidade.

Assim, a enfermagem é descrita como ciência e arte de cuidar de indivíduos, famílias e comunidades. Destaca como atividade secular, que ganhou mérito científico através de Florence Nightingale. Sua fase moderna, surgiu com a Fundação da Escola Nightingale de Treinamento para Enfermeiras, anexa ao Hospital Saint Thomas, em Londres, no séc. XIX. Através dela, consolidou-se, portanto, uma nova concepção de enfermagem arraigada em princípios, ensino e arte do cuidado, afirmando-a como prática científica (CARVALHO V., 2004).

Segundo Brêtas, Ohara e Querino (2008), a enfermeira é vista na sociedade com ambiguidade, ora como um anjo assexuado, desprovido de qualquer tipo de prazer, ora como um objeto sexual. Isto se deve ao fato de que a mulher tem sido considerada objeto digno de veneração. Anjo ou demônio são dois estereótipos que encarnam dois dos mitos universalmente mais difundidos a respeito da mulher, mito esse, da bondade e da maldade feminina. Assim, tanto a mulher quanto a enfermeira, esta duplamente, carrega estereótipos que se confundem e se somam, no caso desta última, por predominar o gênero feminino na profissão.

A Enfermagem, como prática naturalizada feminina constitui-se provavelmente, em uma das profissões mais antigas, exercidas por mulheres. Assim, podem-se destacar vários motivos para isso. Porém, o aspecto cultural de que o cuidar é, socialmente, feito para as mulheres, hoje, ainda se destaca. Além disso, os homens foram, socialmente, preparados para assumir cargos de liderança, o que na área da saúde, está atrelada à Medicina. Todavia, pode-se afirmar que atualmente o profissional da enfermagem, independente de ser homem ou mulher, já assume posições de liderança no contexto da enfermagem (FERREIRA JUNIOR, 2008; KOBAYASHI, FRIAS, LEITE, 2001).

As práticas profissionais e acadêmicas das diferentes profissões, de modo geral, são atravessadas por saberes de gênero, que desenham e redesenham papéis historicamente construídos entre homens e mulheres. Atualmente, esse perfil tem mudado com a inserção de homens, no campo da enfermagem, visto que nesse estudo do 1º ano ao 4º ano, são 13,33% homens, e na sua maioria 86,66% de mulheres.

Pode-se entender a divisão de gênero, como uma forma de organização social, política e cultural, atribuída à realidade biológica (sexual), em primeira instância. E esse fator físico, de certo modo, influencia a vida e a posição de homens e mulheres dentro de uma sociedade (LOURO, 1997).

Um exemplo disso, foi à segregação histórica, política e social, o que acarretou numa certa invisibilidade das mulheres, enquanto sujeitos/pessoas de direitos.

É válido lembrar, que não são as características físicas que diferenciam as pessoas, e sim, o modo como essas características são representadas e valorizadas numa determinada sociedade e momento histórico (passado e presente). Isso pode refletir na construção da identidade dos sujeitos (sexuais e de gênero) e nos seus papéis desempenhados numa sociedade (LOURO, 1997, 2013).

Com o passar dos tempos, as mulheres passaram a galgar por mais espaços na sociedade e os novos ofícios reservados para as mulheres eram direcionados ainda, dentro de

um modelo religioso que exigia delas, dedicação-disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício, além de amor, sensibilidade, cuidado, entre outros requisitos (BUENO; LUIS; CORRAL-MULATO, 2010). Dessa forma, o magistério e também a saúde, foram sendo historicamente transformados em atividades laborais, conhecidas como femininas, ainda que nos dias de hoje, já temos observado algumas mudanças nesse sentido.

6.3 Análise dos dados do questionário aplicado nas turmas do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Bacharelado E Licenciatura em Enfermagem

As questões do instrumento utilizado nesta pesquisa exigiram reflexão por parte dos estudantes, sobre a sua formação, saberes, currículo, prática profissional através do estágio e identidade docente durante o período de graduação.

Este processo de reflexão, segundo Bordas, (1996 apud PETTENGILL, 1998 s/p.), "significa repensar o ato de ensinar enquanto ato pedagógico, ou seja, ato que tem um sentido ético e político, um sentido epistemológico diante do conhecimento e um sentido relacional de interação entre subjetividades distintas", como e também repensar a sua instituição formadora, desde seu corpo docente, estrutura física, política e currículo.

Antes de iniciar a análise dos dados relativos às respostas das questões propriamente ditas sobre o presente estudo, seria interessante discorrermos sobre as respostas deixadas em branco e, até mesmo, das que não estão claras em relação às perguntas formuladas.

Compreendemos esse processo sobre o seguinte olhar: manifestar ou expor ideias e ter posicionamentos frente a um determinado assunto, envolve em escolher e ordenar palavras, articular o encadeamento do texto sobre si mesmo, dentro de um pensamento reflexivo e ordenado, com uma gama de referenciais e vivências, possibilitando assim a tomada de consciência sobre o sistema cultural de linguagem, do qual, fazemos parte dos contextos que influenciam as nossas representações e a nossa singularidade (COSTA, 2012).

Este espaço em branco foi entendido como um silêncio, um fôlego, na possibilidade em se pensar sobre o assunto para que se faça sentido, possibilitando o movimento pela pessoa, ou seja, é como uma provocação do que é preciso não dizer para dizer. O silêncio por sua vez, é o não dito visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. É o silêncio significante (ORLANDI, 2007).

> O silêncio é assim a respiração (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é um, para o que permite o movimento do sujeito (ORLANDI, 2007, p. 13).
> O silêncio fundamenta o movimento da interpretação. Ele é o ponto de apoio o giro interpretativo. Que produz o efeito de sustentação da ilusão o sujeito como origem de si e dos sentidos: o sentido não se vê como interpretando, mas como dando sentido. Porque pode estar em silêncio, porque pode significar em silêncio (ORLANDI, 2007, p. 156).

Na análise dos dados, tudo pode estar interligado e relacionado por um vínculo natural. Por isso, no decorrer da pesquisa, é importante conhecer as partes e o todo e vice-versa, para que se possa organizar os dados e ter uma visão mesmo que recortada ou parcial do seu objeto de estudo (MINAYO, 2010).

Primeiramente, a análise das respostas dos participantes da pesquisa, foi realizada através da leitura flutuante. Esta possibilitou a compreensão sobre a identidade docente, o programa curricular do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem e seus desdobramentos, que se inserem no contexto da saúde, da educação e o interesse dos alunos sobre essa temática. Em seguida, foi efetivada a releitura de cada resposta, visando identificar elementos estruturadores e comuns entre os comentários sobre o assunto trabalhado, de forma que pudessem ser construídas categorias, proporcionando o eixo para análise dos mesmos.

É importante esclarecer, que algumas respostas foram agrupadas em mais de uma categoria devido à riqueza dos argumentos encontrados e isso pode fazer com que o número de participantes parecesse maior do que o pesquisado, mas isso se deve ao fato de um mesmo aluno ter sido contado mais de uma vez devido a amplitude de suas respostas.

A apresentação da análise dos dados foi organizada em quadros que contemplam as principais categorias de cada ano (1º, 2º, 3º e 4º anos do Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem) e apenas na questão 01 (*Você já havia pensado em ser docente da área da saúde*) contemplamos o que chamamos de categorias secundárias. A partir dessa apresentação, versaremos sobre a análise dos dados. Os quadros com todas as respostas na íntegra estão organizadas no final deste trabalho no Apêndice C, divididos por turma (1º, 2º, 3º e 4º anos do Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem).

6.4 Dados qualitativos das respostas das questões sobre o tema central

(As respostas na íntegra, dos estudantes estão disponíveis no Apêndice C)

Quadro 2 - Categorização das respostas dos estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Licenciatura em Enfermagem pesquisados em relação à pergunta: 1. Você já havia pensado em ser docente da área da saúde?

Categorias	1º ano	%	2º ano	%	3º ano	%	4º ano	%	Total	%
Sim	17	41,46	03	13,04	09	32,14	06	21,42	35	29,16
Não	24	58,53	19	82,60	19	67,85	22	78,57	84	70
Sem resposta	00	-	01	4,34	00	-	00	-	01	0,83

Através das respostas sim ou não pudemos identificar categorias secundárias frente à opinião dos estudantes em relação à docência na área da saúde.

Categorias secundárias	1º ano	%	2º ano	%	3º ano	%	4º ano	%	Total	%
Referenciais passados	06	14,63	02	8,69	02	7,14	05	17,85	15	12,5
Despertado com o curso	04	9,75	07	30,43	13	46,42	11	39,28	35	29,16
Atuação como enfermeiro	10	24,39	08	34,78	02	7,14	06	21,42	26	21,66
Oportunidade de trabalho	05	12,19	00	-	01	3,57	03	10,71	09	7,5
Não se identifica	01	2,43	05	21,73	02	7,14	00	-	08	6,66
Atuação como docente	14	34,14	02	8,69	07	25	00	-	41	34,16
Vestibular	05	12,19	02	8,69	00	-	00	-	07	5,83
Horário	00	-	02	8,69	00	-	00	-	02	1,66

- Referenciais passados: 1ºano [P04-P19-P21-P30-P34-P38]; 2ºano [P07-P21]; 3ºano [P21-P24]; 4ºano [P01-P02-P04-P08-P09].
- Despertar com o curso: 1ºano [P07-P25-P37-P40]; 2ºano [P01-P04-P05-P06-P08-P14-P22]; 3ºano [P01-P02-P03-P04-P06-P07-P08-P13-P15-P16-P17-P22-P28]; 4ºano [P03-P12-P14-P18-P19-P21-P22-P23-P24-P25-P26].

- Atuar como enfermeiro: 1ºano [P01-P03-P05-P06-P17-P22-P24-P26-P28-P31]; 2ºano [P02-P03-P06-P11-P12-P16-P17-P19]; 3ºano [P05-P25]; 4ºano [P05-P15-P16-P17-P27-P28].
- Oportunidade de trabalho: 1ºano [P03-P12-P13-P14-P23]; 3ºano [P06]; 4ºano [P10-P13-P28]
- Não se identifica: 1ºano [P20]; 2ºano [P10-P15-P18-P20-P23]; 3ºano [P26-P27].
- Atuar como docente: 1ºano [P05-P09-P10-P11-P18-P28-P04-P29-P31-P32-P33-P35-P36-P39]; 2ºano [P09-P13]; 3ºano [P10-P11-P12-P14-P18-P19-P23].
- Vestibular: 1ºano [P06-P07-P08-P15-P22]; 2ºano [P01-P19].
- Horário: 2ºano [P05-P11].

Análise dos dados:

Do total dos participantes da pesquisa, 70% não havia pensado em ser docente da área da saúde e 29,16% já haviam pensado. Apenas 0,83% não responderem a questão. As respostas na íntegra estão no apêndice C.

As categorias secundárias estabelecidas de acordo com 29,16% dos estudantes, nos mostram que no decorrer do curso busca-se construir a imagem e a ideia sobre a docência, mas que mesmo assim, se faz pertinente estabelecer estratégias que divulguem as opções ou áreas de atuação do enfermeiro licenciado.

Todavia é importante edificar o papel educativo do enfermeiro independente do seu local de atuação profissional. Por isso, estudar e conhecer as estratégias metodológicas e a didática de ensino pode ser profícuo e enriquecedor na formação e na construção da atuação do protagonismo profissional.

As respostas de alguns estudantes (19,16%) mostra que eles relacionam a docência em enfermagem como uma atividade prazerosa por ajudar a outras pessoas e que essa atuação é ainda vista de forma vocacionada ou sem o olhar da profissionalidade que envolve os saberes da profissão docente e que não pode ser compreendida como uma sub-profissão.

A formação profissional docente não acontece somente na graduação. Muitas vezes ocorre em decorrência da experiência enquanto estudante no meio escolar, no exercício do ofício enquanto aluno. A formação na licenciatura contribui significativamente na preparação profissional docente. Assim, o curso de licenciatura tem como finalidade uma "formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas, das atitudes e valores

científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício" da docência (FORMOSINHO, 2009, p. 125).

Os referenciais passados, vivenciados ou a identificação com os profissionais da área, na história de vida do aluno, pode influenciar na escolha profissional, segundo 12,5% dos estudantes (1º ano-[P04-P19-P21-P30-P34-P38]; 2º ano-[P07-P21]; 3º ano-[P21-P24]; 4º ano-[P01-P02-P04-P08-P09]), assim como, as palestras de orientação sobre as profissões e os cadernos explicativos do vestibular influenciam na escolha profissional de acordo com 5,83 % dos estudantes (1º ano- [P06-P07-P08-P15-P22]; 2º ano- [P01-P19]).

O processo educativo significa um movimento de transformação interna. A educação é inseparável da formação e é por isso que só pode ser permanente. Desta forma, entramos em contato muitas vezes, com o profissional da área da educação (docente) e conhecemos um pouco do cotidiano dessa profissão.

Mesmo sem saber muito sobre a profissão o estudante desde o início da graduação é conduzido a despertar e a construir através das atividades desenvolvidas no curso, a sua identidade profissional e a reconhecer as possibilidades das áreas de atuação laboral, segundo 29,16% dos estudantes (1º ano-[P07-P25-P37-P40]; 2º ano-[P01-P04-P05-P06-P08-P14-P22]; 3º ano-[P01-P02-P03-P04-P06-P07-P08-P13-P15-P16-P17-P22-P28]; 4º ano-[P03-P12-P14-P18-P19-P21-P22-P23-P24-P25-P26]).

A graduação (licenciatura) oferece os princípios basilares da formação profissional. Entretanto, é preciso buscar aprimoramento pedagógico, pois a sala de aula é um espaço de saberes compartilhados, de interação e da tessitura do conhecimento. Porém, os saberes da docência estão algumas vezes, relacionados aos conteúdos específicos e que a temporalidade é categoria fundamental de toda ação educativa.

Durante a formação na graduação, esta não se realiza num espaço neutro ou de acúmulo de conhecimentos ou num programa abstrato e utópico, mas sim, num complexo contexto social, político econômico e cultural, que recebe múltiplas referências, as quais perpassam por críticas, reflexões, construções, reconstruções e diálogos com os diferentes pares e áreas do saber.

Segundo Paulo Freire (2012, p. 94),

> condicionados, programados, mas não determinados, movemo-nos com um mínimo de liberdade de que dispomos na moldura cultural para ampliá-la. Desta forma, através da educação como expressão também cultural, podemos explorar, mais ou menos, as possibilidades inscritas nos cromossomos. Fica clara a importância da identidade de cada um de nós como sujeito, educador ou educando, da prática educativa. E da identidade entendida nesta relação contraditória, que somos nós mesmos, entre o que herdamos e o que adquirimos. Relação contraditória em que, às

> vezes o que adquirimos em nossas experiências sociais, culturais, de classe, ideológicas, interfere de forma vigorosa, através do poder dos interesses, das emoções, dos sentimentos, dos desejos, do que se vem costumando chamar a força do coração na estrutura hereditária. Não somos, por isso, nem só uma coisa nem só a outra. Nem só, repitamos o inato, nem tampouco o adquirido, apenas.

A formação docente no seu sentido mais amplo, não pode ser limitada a mera profissionalização ou transmissão de conhecimentos prático-técnicos, mas tem que ser refletida e associada à trajetória dos cursos de licenciatura.

O curso em questão, bacharelado e licenciatura em enfermagem, foi criado em 2006, na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. Esse curso propõe formar profissionais habilitados na área da saúde e também para a área da docência (educação básica e educação profissionalizante).

É válido ressaltar, que faz parte da profissão de enfermeiro (a) desempenhar ações educativas no ambiente hospitalar ou comunitário de forma individual ou coletiva, como também, formação e capacitação de recursos humanos em saúde.

Já 21,66% dos estudantes responderam que se identificam mais com a área de enfermagem do que com a docência (1º ano- [P01-P03-P05-P06-P17-P22-P24-P26-P28-P31]; 2º ano- [P02-P03-P06-P11-P12-P16-P17-P19]; 3º ano- [P05-P25]; 4º ano-[P05-P15-P16-P17-P27-P28]. Enquanto que 19,16% dos participantes da pesquisa, se identificam com a docência, (1º ano-[P05-P09-P10-P11-P18-P28-P04-P29-P31-P32-P33-P35-P36-P39]; 2º ano- [P09- P13]; 3º ano- [P10-P11-P12-P14-P18-P19-P23]). Em contrapartida, 6,66% dizem não se identificar com a docência, (1º ano- [P20]; 2º ano- [P10-P15-P18-P20-P23]; 3º ano-[P26-P27]). E 7,5% dos estudantes reconhecem a docência como uma oportunidade a mais de inserção no mercado de trabalho (1º ano- [P03-P12-P13-P14-P23]; 3º ano-[P06]; 4º ano-[P10-P13-P28]).

Atualmente, a possibilidade de oportunidade de campo de trabalho, condições laborais e de remuneração, são fatores atrativos ou não de uma carreira profissional, na área da docência.

O horário do curso (considerado noturno, mas com algumas atividades divididas de forma flexível no decorrer do período matutino ou vespertino) foi citado como um fator atrativo para cursar a Licenciatura em Enfermagem, pois na opinião de 1,66% (2º ano-[P05-P11]), pode atender aos estudantes trabalhadores.

Enfim, pensar sobre docência é pensar na própria vida enquanto estudante, e nos exemplos de professores que se teve ao longo do ensino básico e articular com aprendizagem da profissão seja, por meio de identificação ou por confronto. A escolha profissional se

justifica pelo contato que se tem com ela, pelas memórias afetivas que se tenha formado durante a vida (FORMOSINHO, 2009).

Ao se escolher uma profissão, tem-se em mente a realização pessoal de acordo com a cultura social instituída. Mas, em alguns momentos, é também possível perceber que esse processo se realiza algumas vezes de forma alienada, sem a ideia da concepção relacional entre homem-pessoa e do homem-profissional (DILLY; JESUS, 1995).

Por isso, o curso de graduação exerce uma função muito importante frente à construção do perfil profissional, pois irá despertar, desvelar e desmistificar os saberes profissionais, buscando evidenciar através da articulação de competências com evidências de nível técnico, científico e relacional, a representação social da enfermagem frente ao contexto que está inserido e as exigências da sociedade. E 29,16% dos estudantes disseram ter sido despertado para a docência na área de saúde com o desenvolvimento do curso.

Em geral eles reconhecem e valorizam a docência como uma profissão de ação social importante e que gera muito prazer ao poder ensinar, em contribuir na formação de outras pessoas e que ao cursarem a licenciatura podem aumentar as suas chances de ingresso no mercado de trabalho e de empregabilidade.

Quadro 3 - Categorização das respostas dos estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Licenciatura em Enfermagem pesquisados em relação à pergunta: 2. O que você entende por docência na área da saúde?

Categorias	1º ano	%	2º ano	%	3º ano	%	4º ano	%	Total	%
Ensino Tradicional	31	75,60	17	73,91	16	57,14	14	50	78	65
Ensino Técnico	08	19,51	02	8,69	04	14,28	05	17,85	19	15,83
Ensino Progressista	00	-	02	8,69	08	28,57	09	32,14	19	15,83
Dom	00	-	00	-	00	-	01	3,57	01	0,83
Sem resposta	02	4,87	02	8,69	01	3,57	01	3,57	06	5

- Ensino Tradicional: 1ºano [P01-P02-P03-P04-P06-P08-P09-P10-P11-P14-P15-P17-P19-P20-P21-P22-P23-P24-P25-P26-P27-P28-P30-P31-P34-P35-P36-P38-P39-P40-P41]; 2ºano [P01-P02-P03-P06-P07-P08-P09-P11-P13-P15-P16-P17-P18-P19-P20-P21-P22]; 3ºano [P01-P02-P03-P04-P05-P10-P11-P12--P14-P15-P16-P17-P18-P21-P25-P27]; 4ºano [P02-P03-P08-P09-P11-P16-P18-P19-P21-P22-P23-P24-P27-P28].

- Ensino Técnico: 1ºano [P05-P07-P16-P18-P29-P32-P33-P37]; 2ºano [P10-P12]; 3ºano [P02-P04-P13-P22]; 4ºano [P04-P05-P07-P17-P25].
- Ensino Progressista: 2ºano [P05-P14]; 3ºano [P06-P07-P08-P09-P19-P20-P24-P26]; 4ºano [P20-P01-P06-P10-P12-P13-P14-P15-P26].
- Dom 4ºano [P09].
- Sem resposta: 1ºano [P12-P13]; 2ºano [P04-P23]; 3ºano [P23]; 4ºano [P20].

Análise dos dados:

De acordo com as respostas de 65% dos estudantes pesquisados, foi possível identificar a associação referente ao entendimento sobre docência a tendência pedagógica tradicional, conforme revela os quadros do apêndice C:

1º ano-[P01-P02-P03-P04-P06-P08-P09-P10-P11-P14-P15-P17-P19-P20-P21-P22-P23-P24-P25-P26-P27-P28-P30-P31-P34-P35-P36-P38-P39-P40-41]; 2º ano-[P01-P02-P03-P06-P07-P08-P09-P11-P13-P15-P16-P17-P18-P19-P20-P21-P22]; 3º ano-[P01-P02-P03-P04-P05-P10-P11-P12--P14-P15-P16-P17-P18-P21-P25-P27]; 4º ano-[P02-P03-P08-P09-P11-P16-P18-P19-P21-P22-P23-P24-P27-P28]; 15,83% ao ensino técnico 1º ano-[P05-P07-P16-P18-P29-P32-P33-P37]; 2º ano-[P10-P12]; 3º ano-[P02-P04-P13-P22]; 4º ano [P04-P05-P07-P17-P25]; 15,83% ensino progressista 2º ano-[P05-P14]; 3º ano-[P06-P07-P08-P09-P19-P20-P24-P26]; 4º ano-[P20-P01-P06-P10-P12-P13-P14-P15-P26].

Enquanto que 0,83% dos participantes da pesquisa associa a docência ao dom 4º ano-[P09], e 5% não responderam a questão 1º ano-[P12-P13]; 2º ano-[P04-P23]; 3º ano-[P23]; 4º ano-[P20].

O entendimento que muitos têm sobre docência está relacionado ao ato de ensinar ou a uma qualidade docente. Ao ato de ensinar, comumente, está associada à ideia de transmissão de conhecimento e de técnicas, para que o aprendente saiba posteriormente, colocar em prática como um executor, e muitas vezes o aspecto relacional, estético e histórico, crítico e reflexivo acabam sendo colocado em segundo plano.

A maioria dos estudantes associa a ideia da docência na área da saúde, revelando haver possibilidade de formar outros profissionais, da mesma área ou correlata, e a de transmissão de conteúdo ou de saber. Isso nos remete ao ensino tradicional, que não contempla ou abrange as novas formas de aprendizagem, o qual, estes pertencem que é a era tecnológica em que o conhecimento é construído e conjunto nas trocas, mediações de

aprendizagem de forma dinâmica e interativa em plataformas educativas que envolvem objetos de aprendizagem.

A docência é compreendida como sinônimo de lecionar, ensinar, dar aulas, em ser professor visto que quem sabe, pode ensinar. Poucos estudantes relataram sobre o papel transformador da educação e que tem no docente um dos seus agentes principais.

Um único estudante (4º ano - P09) relacionou a docência ao dom *"entendo que o enfermeiro, mesmo sem licenciatura ou pós-graduação é um educador, porém a docência na área da saúde acredita que seja um dom, algumas pessoas conseguem se colocar muito bem como docentes outras, nem tanto"*. A nosso ver essa visão pode ser equivocada, pois docência é um processo que se constrói permanentemente, aliando o espaço da prática com o da reflexão teorizada e que exige profissionalização e formação. A concepção da docência como dom, acaba sendo vista de forma ingênua e simplista e até mesmo provocando um desprestígio profissional.

As categorias apresentadas pelos estudantes estão dentro de uma linha de entendimento das tendências pedagógicas, mas sabemos que dentre as diferentes teorias de aprendizagem, nenhuma em particular, pode ser tomada como superior às outras em termos absolutos, sendo frequente que o professor desenvolve uma forma de atuação a partir da contribuição de várias teorias, tudo isso depende do seu público e do objetivo que pretende atingir de acordo com saber a ser construído (PETTENGIL et al., 1998).

O entendimento sobre a docência de modo geral, está associado ao ensino tradicional (65%) e técnico (15,83%). Porém, na área da enfermagem, os estudantes relacionam a transmissão de saberes e as técnicas para o exercício da profissão. Portanto, essa postura de ensino é histórica e está arraigada no ensino de enfermagem. A docência é entendida como uma forma de capacitar o outro (grupo de indivíduos) tanto no aspecto teórico quanto prático como para o mercado de trabalho.

Quanto mais a turma é iniciante na graduação, podemos perceber a evidência do ensino tradicional em suas respostas, isso pode ser por desconhecerem as outras tendências pedagógicas que influenciam a educação e também por fazerem uso da sua memória recente de alunos de cursos preparatórios de vestibular que focam no ensino tradicional.

Segundo estudos de Pettengil (et al., 1998) as escolas de enfermagem ainda estão fortemente enraizadas à tendência tradicional, onde o professor é o detentor do saber, estabelecendo uma relação vertical entre professor-aluno. O mesmo é observado na relação enfermeiro e o usuário do sistema de saúde, na prática diária de enfermagem, mas a passos comedidos, estamos observando uma mudança sutil para uma relação mais horizontalizada.

De acordo com os achados dos estudantes frente à questão sobre o significado que eles dão à docência na área da saúde, e através da análise das categorias destacadas, foi possível também observar à depreender deles, a relação de algumas abordagens do processo pedagógico de ensino-aprendizagem como: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sócio-cultural, em relação ao entendimento dos estudantes à docência na área da saúde (MIZUKAMI; REALI, 2004, 2012). Também conhecemos as tendências pedagógicas com a seguinte nomenclatura: tradicional, progressiva, escola nova e progressista.

A abordagem comportamentalista nos remete muito a ideia de aulas técnicas que ensinam o que é preciso para o desenvolvimento da profissão. O processo ensino-aprendizagem não pressupõe a participação do aluno. Pois, uma sequência de passos é programada para que se atinja a habilidade esperada, de forma que o aluno esteja condicionado a apresentar respostas para determinada situação e as aulas tinham que ser divididas em pequenos temas ou módulos, para que fossem aplicados de forma sequencial e gradativa para o desenvolvimento de comportamentos mais complexos, e para isso, até o ambiente tem que favorecer aos objetivos propostos (PETTENGIL et al., 1998).

Mas, por outro lado, sabemos que no ensino de enfermagem o desenvolvimento de habilidades e de práticas para o manejo de certos procedimentos são importantes e que seu desenvolvimento pedagógico e didático pode ser realizado com a participação ativa do aluno, numa perspectiva reflexiva e dialógica.

É muito interessante perceber que 15,83% dos estudantes (2º ano-[P05-P14]; 3º ano-[P06-P07-P08-P09-P19-P20-P24-P26]; 4º ano-[P20-P01-P06-P10-P12-P13-P14-P15-P26],) conseguem no discorrer de suas respostas, identificar o papel educativo que o enfermeiro exerce no seu cotidiano profissional independente de estar trabalhando numa instituição de ensino ou não. Além disso, o docente é compreendido na percepção dos alunos, como um mediador do processo educativo, assim como o enfermeiro atuando na área da saúde, exercendo o seu papel terapêutico e educativo.

O processo de ensino nas escolas de enfermagem tem demonstrado mudanças do ensino tradicional para um ensino que vise uma construção e apropriação coletiva do saber, partindo do senso comum para o saber estruturado, levando o aluno a vivenciar situações variadas. O professor não é mais o detentor e o transmissor do saber, passa-se então a uma relação horizontal, em que o professor conduz o aluno à descoberta de novas possibilidades. Dessa forma, a preocupação com a forma de ensinar e desenvolver as capacidades dos alunos faz parte do processo educativo e do plano pedagógico. Essa abordagem é nomeada de cognitivista nos estudos de Mizukami (2004, 2012).

Outra abordagem é a humanista, em que o professor é um facilitador, que favorece situações de aprendizagem, dando ênfase nas relações interpessoais, de forma horizontalizada, tendo como foco principal o aluno. O sistema de ensino deve proporcionar condições de desenvolvimento da autonomia do aluno (PETTENGIL et al., 1998).

Já 15,83% dos participantes da pesquisa (2º ano [P05-P14]; 3º ano [P06-P07-P08-P09-P19-P20-P24-P26]; 4º ano [P20-P01-P06-P10-P12-P13-P14-P15-P26]), percebem que o ensino de enfermagem tem buscado alicerçar o seu ensino dentro da tendência humanista. Outra abordagem identificada é a sócio-cultural ou libertária em que o diálogo é a base das relações horizontalizadas dentro da proposta de um círculo de cultura em que todos colaboram na construção do conhecimento, tomando consciência de forma crítica e reflexiva do contexto no qual está inserido.

Enfim, pudemos notar que os estudantes dos anos finais, devido a todo repertório que possuem do curso, conseguiram identificar mais a tendência progressista de ensino e que a carreira docente exerce um papel social transformador fundamental para sociedade e que requer formação adequada para que se tenha profissionalismo, competências, habilidades, atitudes, enfim, saberes próprios da profissão. Em contrapartida, os estudantes do início do curso ainda não possuem de forma sistematizada e crítica alguns saberes próprios da formação do docente para fazer essa análise.

Verdade é que um professor não se restringirá a uma única tendência pedagógica. Mas, faz-se é necessário que o docente tenha uma referência, para que seu trabalho seja norteado e coerente entre a sua prática e o seu discurso e que também esteja em acordo com a instituição de ensino, ou melhor, com o Projeto Político Pedagógico (PETTENGIL et al., 1998).

No decorrer do curso de licenciatura, 15,83% dos estudantes (1º ano [P05-P07-P16-P18-P29-P32-P33-P37]; 2º ano [P10-P12]; 3º ano [P02-P04-P13-P22]; 4º ano [P04-P05-P07-P17-P25]), entendem que, quem sabe ensinar é porque possui didática e por isso, criam a expectativa que essa disciplina lhes ofereça técnicas modelos que possam ser utilizados como um receituário dentro da sala de aula. Porém, é importante ressaltar que além da especificidade e prestígio da didática, para ensinar é preciso também, em conjunto, dominar os saberes pedagógicos (PIMENTA, 1997).

Segundo Libâneo (2013) e Saviani (2011) as principais tendências pedagógicas usadas na educação brasileira se dividem em duas grandes linhas de pensamento pedagógico: tendências liberais e tendências progressistas. Os professores devem estudar e se apropriar dessas tendências, que servem de apoio para a sua prática pedagógica. Não se deve usar uma

delas de forma isolada em toda a sua docência. Mas, deve-se procurar analisar cada uma e ver a que melhor convém ao seu desempenho acadêmico, com maior eficiência e qualidade de atuação. De acordo com cada nova situação que surge, usa-se a tendência mais adequada. E observa-se que hoje, na prática docente, há uma mistura dessas tendências.

Mesmo assim, as diversas tendências pedagógicas e seus diferentes enfoques ainda não constituem um corpo de conhecimento capaz de explicar ou predizer todos os aspectos do fenômeno educativo em suas diferentes situações. É preciso ainda, considerar a sociedade e a cultura envolvida, como também seu momento histórico e os seus efeitos sob os sujeitos. Faz-se mister utilizar-se também de todos os meios materiais, humanos e tecnológicos possíveis para atingir os objetivos propostos (SANTOS, 2003).

A expressão concepções pedagógicas denotam o modo de operar, de realizar o ato educativo, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa. As concepções educacionais são as diferentes maneiras pelas quais a educação é compreendida, teorizada e praticada. De modo geral, as concepções pedagógicas envolvem três níveis: o da filosofia da educação, o da teoria da educação e o da prática pedagógica.

Existe uma diversidade de critérios e diferenças sobre quais são os principais componentes que explicam o processo educativo. O processo de ensino se caracteriza pela combinação de atividades do professor e dos alunos. Os métodos referem-se aos meios para alcançar os objetivos gerais e específicos do ensino; são determinados pela relação dos conteúdos e dos objetivos, em consonância com a forma de organização de ensino e às condições concretas das situações didáticas. Além disso, é pertinente considerar as características dos alunos quanto à sua capacidade de construção conforme a idade e nível de desenvolvimento mental e físico e quanto as suas características sócio-culturais e individuais (LIBÂNEO, 2013).

Podemos dizer então, que os métodos de ensino e os objetivos regulam a forma de interação entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, cujo resultado é assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas dos alunos.

A licenciatura em enfermagem implica as áreas de educação e da saúde, mas também, as políticas públicas educacionais e econômicas, com foco no desenvolvimento social. As atividades educativas, cada vez mais estão fazendo parte da prática da enfermagem no exercício da profissão e na formação de outros profissionais. O caráter educacional na profissão de enfermagem é constante, e muitas ações de seus profissionais, envolvem situações de ensino-aprendizagem. O ensino informal permeia a atividade de assistência,

inserindo também, a inclusão de práticas educativas individuais, coletivas e de aperfeiçoamento profissional. Para isso, é importante considerar os aspectos pedagógicos que fundamentam suas ações (DILLY; JESUS, 1995).

Também fazem da docência, a indignação, a inquietação do conhecimento historicamente constituído, a pesquisa, a produção e a divulgação de novas visões, a respeito do conhecimento, proporcionando outras possibilidades. Assim, a formação docente precisa privilegiar uma prática pedagógica emancipatória, dialógica, contextualizada e ética, que converse com as questões sociais, políticas, econômicas e culturais (BAGNATO, 1998).

Segundo Paulo Freire (2012, p. 6), devemos lutar pela escola democrática, uma escola que continue

> a ser um tempo-espaço de produção de conhecimento em que se ensina em que se aprende, compreende, contudo, ensinar e aprender de forma diferente. Em que ensinar já não pode ser esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração à outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender gira também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto à produção da linguagem que é, também, conhecimento.

Deveras, "estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos [...]" (FREIRE, 2012, p. 33).

Além disso, o processo educativo, ou seja, o ato de ensinar, envolve certa militância e especificidade no seu desenvolvimento. Para isso, é preciso ter disposição para luta em defesa de seus direitos, no sentido da criação de condições de trabalho e ousadia para poder realizá-lo (FREIRE, 2012, p. 11).

> Os educadores progressistas precisam convencer-se de que não são puros ensinantes – isso não existe- puros especialistas da docência. Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino [...]. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais (FREIRE, 2012, p. 79-80). [...] ensinar não é transmitir conhecimento. Para que o ato de ensinar se constitua como tal, é preciso que ato de aprender seja precedido do, ou concomitante ao ato de apreender o conteúdo ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna produtor também do conhecimento que lhe foi ensinado (FREIRE, 2012, p. 118).

Ademais, é preciso pensar na renovação dos métodos e de sistemáticas de ensino, organização e funcionamento das instituições. Como também na organização curricular e administrativa, tais como, os ciclos de aprendizagem na inter e transdisciplinaridade, nos currículos articulados nas escolas, no campo de trabalho, na evolução da carreira dos professores, no estágio enquanto campo de desenvolvimento científico e acadêmico e na

formação inicial e contínua do docente, em consonância com a prática social. A valorização da prática social como ponto de partida e de chegada, possibilita uma ressignificação dos saberes na formação de professores, a partir do estímulo à reflexão sobre seu saber-fazer desde a sua formação inicial, como princípio formativo, de forma contínua. Então, o processo reflexivo se inicia desde o que se fez o que se irá fazer e o que se deve faze, em conjunto com seus pares. E isto, pode gerar confrontos que resultarão na construção dos saberes pedagógicos, ou seja, *na, sobre* e *para* essa prática (PIMENTA, 1997).

Quadro 4 - Categorização das respostas dos estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem pesquisados em relação à pergunta: 3. O que você entende por identidade docente?

Categorias	1º ano	%	2º ano	%	3º ano	%	4º ano	%	Total	%
Perfil	05	12,19	07	30,43	07	25	09	32,14	28	23,33
Construção	02	4,87	05	21,73	11	39,28	10	35,71	28	23,33
Dom	04	9,75	00	-	02	7,17	02	7,14	08	6,66
Identificação	00	-	01	3,57	04	14,28	02	7,14	07	5,83
Característica	25	60,97	01	3,57	04	14,28	04	14,28	34	28,33
Marca USP	00	-	02	7,14	00	-	00	-	02	1,66
Sem resposta	06	14,63	08	28,57	00	-	02	7,14	16	13,33

- Perfil: 1ºano [P03-P06-P16-P25-P38]; 2ºano [P01-P06-P08-P13-P14-P15-P19]; 3ºano [P06-P07-P09-P10-P16-P17-P26]; 4ºano [P01-P08-P10-P11-P14-P23-P24-P26-P28].
- Construção: 1ºano [P23-P26]; 2ºano [P02-P04-P05-P12-P18]; 3ºano [P01-P04-P05-P08-P11-P12-P15-P18-P19-P22-P23]; 4ºano [P02-P04-P07-P09-P13-P18-P19-P20-P21-P27].
- Dom: 1ºano [P05-P09-P11-P13]; 3ºano [P21-P25]; 4ºano [P02-P06].
- Identificação: 2ºano [P07]; 3ºano [P14-P20-P24-P28]; 4ºano [P03-P17].
- Característica: 1ºano [P02-P04-P05-P07-P08-P10-P12-P17-P18-P19-P20-P21-P22-P24-P27-P29-P30-P31-P32-P33-P34-P35-P36-P37-P39]; 2ºano [P10]; 3ºano [P02-P03-P27-P23]; 4ºano [P05-P12-P15-P16].
- Marca USP: 2ºano [P03-P12].
- Sem resposta: 1ºano [P01-P14-P15-P28-P40-P41]; 2ºano [P09-P11-P16-P17-P20-P21-P22-P23]; 4ºano [P22-P25].

Análise dos dados:

Durante a aplicação do questionário e de acordo com as respostas emitidas pelos estudantes, percebemos que eles tiveram dificuldades em compreender o que é a identidade docente, ou melhor, o sentido de identidade. Neste trabalho, a palavra identidade foi utilizada no sentido de ser um conjunto das características, dos traços próprios de um indivíduo, a consciência que uma pessoa tem dela própria e que a torna alguém diferente das outras. Mas, a identidade é também, uma construção coletiva e ao mesmo tempo subjetiva. Dessa forma, a identidade segue dois caminhos: a identidade para si e a identidade para o outro (CHIES, 2010; DUBAR, 2005).

Segundo 23,33% dos estudantes (1º ano [P23-P26]; 2º ano-[P02-P04-P05-P12-P18]; 3º ano-[P01-P04-P05-P08-P11-P12-P15-P18-P19-P22-P23]; 4º ano-[P02-P04-P07-P09-P13-P18-P19-P20-P21-P27]), a identidade docente é construída de acordo com as vivências. E 5,83% (2ºano [P07]; 3ºano [P14-P20-P24-P28]; 4ºano [P03-P17]) entendem que a identidade docente está relacionada à identificação por sugerir um vínculo ou atração, por parte da pessoa.

Para Ciampa (1987), a identidade é compreendida como metamorfose, por estar em constante transformação devido, à intersecção entre a história da pessoa, seu contexto histórico social e seus projeto/objetivos de vida, tendo por sua vez, um caráter dinâmico.

São várias as identidades que assumimos ao longo de nossa vida. Isso se constitui em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição (social) e os atos de pertença (identificação e adesão). Nas relações sociais que mantemos, é muito difícil sermos realmente, o que somos como essência, porque nossas atividades e estímulos recebidos estão de certa forma normatizados, devido à necessidade de se manter uma estrutura social e também, por tentar se conservar as identidades já produzidas (CHIES, 2010; CIAMPA, 1987; DUBAR, 1997).

Temos também, a nossa identidade advinda do nosso pertencimento a uma determinada cultura que é denominada por identidades culturais. Atualmente, se fala numa identidade do sujeito pós-moderno, que não tem uma identidade permanente (fixa-imutável), mas numa que é formada e transformada (mutável) continuamente. Isso pode gerar desestabilidades. Mas, por outro lado, abre a possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos e perspectivas, devido à multiplicidade de significações e representações, as quais estamos sendo expostos (HALL, 2006).

O processo reflexivo sobre a identidade e a postura docente faz parte da formação inicial e continuada de um professor, tendo como referência profissional sua posição como aluno, suas vivências e representações sociais sobre a docência. No caso do professor, a formação inicial é

> rotineiramente, considerada uma ponte ritual entre o mundo do aluno e o mundo do professor [devendo assinalar o] período em que a prática do ser professor é inicialmente, informada pelas teorias educacionais e ocasião em que a metamorfose entre o papel de ser professor e de aluno, começa a ocorrer (MIZUKAMI; REALI, 2004, p. 124).

A construção da identidade docente mobiliza, pois, saberes da experiência, pedagógicos, científicos e construídos socialmente, que formam uma complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais. Podemos compreender que ela é processual e de um sujeito historicamente situado, que reflete um determinado contexto e momento histórico, o qual responderá às demandas colocadas pela sociedade (GARCÍA, 2009; PIMENTA, 2012).

Pudemos observar que 51,66% dos estudantes participantes da pesquisa, entendem que a docência está associada ao perfil, aspecto ou representação existente na sociedade e também, ao que caracteriza, descreve ou que determina ser professor.

Professores e professoras como qualquer outro grupo social, foram e são objetos de representações. Compreendemos aqui, representações como apresentações, ou seja, como formas culturais de referir, mostrar ou nomear um grupo ou um indivíduo. Todo tipo de representação nos dão sentido. Mas, elas também são passíveis de transformação e de distinção, histórica e socialmente. As representações e descrições que temos do docente podem ser compreendidas como algo que constitui (identidade) e que produz esse profissional. As representações podem ser múltiplas, como também podem se transformar ou se contrapor. O modo como um grupo é representado, pode indicar o seu modo de lidar com o exercício do poder, se é objeto de poder ou de representação (LOURO, 1997, 2013).

O entendimento muitas vezes de que a docência é um dom, advém do senso comum sendo compreendida como uma dádiva; benefício, talento ou dote natural e pode em alguns momentos, estar relacionada com a construção da representação da mulher na carreira do magistério, onde foi construída e legitimada pelos homens religiosos, políticos, médicos entre outros, com o argumento de que fazia parte de sua natureza e atributos femininos, como uma atividade que implica doação, dedicação, amor e vigilância. Era atribuída às mulheres a docência, principalmente as solteiras, as órfãs e as viúvas. Dessa forma, elas podiam sentir-se *vocacionadas* para o magistério. Isso ocorre, à medida que as novas teorias psicológicas e pedagógicas passam a considerar o afeto como fundamental, passam a considerar o amor como parte do ambiente facilitador da aprendizagem (LOURO, 1997, 2013).

Já 6,66% dos estudantes (1º ano [P05-P09-P11-P13]; 3º ano [P21-P25]; 4º ano [P02-P06]) relacionam a docência ao dom. É válido ressaltar que esses estudantes do 1º ano ainda não possuem uma visão científica ou mais aprofundada sobre a carreira do magistério, pois o seu conhecimento é de certa forma vinculada ao senso comum e aos mitos, paradigmas e estereótipos sociais e culturais.

Para 23,33% dos estudantes (1º ano [P03-P06-P16-P25-P38]; 2º ano [P01-P06-P08-P13-P14-P15-P19]; 3º ano [P06-P07-P09-P10-P16-P17-P26]; 4º ano [P01-P08-P10-P11-P14-P23-P24-P26-P28]) a identidade docente está relacionada ao perfil da pessoa; 5,83% dos estudantes (2º ano [P07]; 3º ano [P14-P20-P24-P28]; 4º ano [P03-P17]) acreditam que seja uma identificação pessoal; 28,33% dos estudantes (1º ano [P02-P04-P05-P07-P08-P10-P12-P17-P18-P19-P20-P21-P22-P24-P27-P29-P30-P31-P32-P33-P34-P35-P36-P37-P39]; 2º ano [P10]; 3º ano [P02-P03-P27-P23]; 4º ano [P05-P12-P15-P16]) relacionam as características que a pessoa possui.

É importante pensar diante destas categorias a questão da profissionalidade docente, que segundo Sacristán (2000 apud NÓVOA, 1991 p. 65) é "o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor". Refletir sobre a profissionalidade, não é somente descrever o desempenho do trabalho na atividade ensinar, mas também expressa valores e pretensões que se propõe alcançar e desenvolver no decorrer do trabalho.

A profissionalidade traz consigo a questão da docência como um processo de constituição e identificação profissional, que é desenvolvido pelos professores ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização.

Esse processo envolve uma relação dialética entre as condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho docente e por outro lado, as formas de viver e praticar a docência que são constituídas e constituem o contexto escolar.

O Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente de 2010, Documento para Consulta Pública, do Ministério da Educação e da Cultura – MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, listam algumas características, do bom professor:

> 1. Domina os conteúdos curriculares das disciplinas;
> 2. Tem consciência das características de desenvolvimento dos alunos;
> 3. Conhece as didáticas das disciplinas;
> 4. Domina as diretrizes curriculares das disciplinas;
> 5. Organiza os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, o desenvolvimento dos estudantes e seu nível de aprendizagem;
> 6. Seleciona recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos;
> 7. Escolhe estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem;
> 8. Estabelece um clima favorável para a aprendizagem;
> 9. Manifesta altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem de todos;
> 10. Institui e mantém normas de convivência em sala;
> 11. Demonstra e promove atitudes e comportamentos positivos;
> 12. Comunica-se efetivamente com os pais de alunos;
> 13. Aplica estratégias de ensino desafiantes;
> 14. Utiliza métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento autônomo;
> 15. Otimiza o tempo disponível para o ensino;
> 16. Avalia e monitora a compreensão dos conteúdos;

> 17. Busca aprimorar seu trabalho constantemente com base na reflexão sistemática, na autoavaliação e no estudo;
> 18. Trabalha em equipe;
> 19. Possui informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão;
> 20. Conhece o sistema educacional e as políticas vigentes.

Mas, percebemos que esse padrão estabelecido, geralmente, é falho e utópico, muitas vezes não condizendo com a realidade formativa nos bancos acadêmicos e de formação em serviço. A atividade docente não pode ser analisada a partir de um conjunto de características definidas a priori, mas deve ser entendida como uma construção social, que significa que as profissões não são realidades naturais, mas sócio-históricas.

A identidade pessoal e a identidade construída coletivamente são essenciais para definir a identidade profissional do indivíduo. A esse respeito, Pimenta (1997, p. 07) define que a identidade profissional

> [...] se constrói a partir da significação social da profissão [...] constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos.

A concepção de uma identidade unitária do professor coerente e estável é difícil de ser abordada, pois envolve diversas descrições e influências. O ambiente de trabalho, seus arranjos arquitetônicos, marcas e símbolos, instituem múltiplos sentidos e colabora na constituição de distintos sujeitos (LOURO, 1997).

É exigido dos docentes em enfermagem articulação com as demais áreas do saber, domínio pedagógico, cognitivo, emocional, atitudinal, responsabilidade, ética como também, exercício da dimensão política de sua prática e também a valorização do atendimento humanizado.

A docência em enfermagem envolve o domínio de habilidades técnicas, fundamentadas e interligadas a um saber didático-pedagógico integrado com os saberes gerados no interior da sua experiência e o convívio com equipe multidisciplinar, diversificada e heterogênea. Isto foi identificado por 87,5% dos estudantes e devido ao que foi apresentado por eles, percebemos que é de extrema importância auxiliar os estudantes no processo de significação e articulação do caráter terapêutico e educativo do enfermeiro.

Paulo Freire (2012, p. 55) elenca algumas qualidades aos educadores progressistas, e esses predicados são gerados em sua prática profissional [...] “em coerência com a opção política, de natureza crítica do educador.” Essas qualidades [...] “não são algo com que nascemos ou que encarnamos por decreto ou recebemos de presente.”

Para 1,66% dos estudantes (2º ano [P03-P12]) a identidade docente está associada à marca / grife a da instituição de ensino que por si só já colaboram para identidade docente e 13,33% dos estudantes não responderam a questão (1º ano [P01-P14-P15-P28-P40-P41]; 2º ano [P09-P11-P16-P17-P20-P21-P22-P23]; 4º ano [P22-P25]).

Na análise das categorias, foi possível perceber muitos estereótipos em relação à docência, que é entendido aqui como ideia, conceito ou modelo que se estabelece como padrão para compreender algo. Em suma, compreendemos estereótipo como generalizações / impressões que são feitas em relação a determinado assunto, como um conjunto de crenças, de conceitos interrelacionados que informam as percepções em um determinado tempo, que um determinado grupo tem de sua realidade, que possivelmente influenciarão comportamentos e atitudes, o que pode interferir positiva ou negativamente na visão interna e externa, ou seja, daqueles que não integram aquela comunidade.

Atualmente, as mídias televisivas, cinematográficas, livros e outros veículos de comunicação contribuem para propagação de diversos estereótipos, que podem ser caricatos, dependendo da intenção ou podem potencializar as virtudes ou os defeitos, de forma a conseguir atrair a atenção das pessoas para os aspectos que se deseja ressaltar. Mas, sem um pensamento crítico-reflexivo frente a esses fenômenos não se pode filtrar ou compreender a realidade que se está inserido.

A imagem de qualquer categoria profissional na sociedade pode ser associada a poder, reconhecimento e status. O que a sociedade pensa do profissional é tão importante quanto aquilo que ele é, pois a projeção de uma imagem negativa dificulta o desenvolvimento da profissão e o seu reconhecimento por parte da sociedade (NAUDERER; LIMA, 2005).

A imagem do profissional da enfermagem "é representada por um conjunto de conceitos, afirmações e explicações, reproduz e é reproduzida pelas ideologias originadas no contexto das práticas sociais, internas / externas a ela" (SILVA; PADILHA; BORENSTEIN, 2002, p. 583-588). Remete a imagem profissional à identidade da profissão sendo parte de um fenômeno histórico, social e político, o qual é processual e ativo (NAUDERER; LIMA, 2005).

Podemos então compreender que a enfermagem possui interface com outras profissões da área da saúde, como também com a educação, mas que tem e que apresenta uma identidade que lhe é própria a partir de seus saberes, de sua história, de seu processo de construção social e cultural. "Dessa forma a identidade de uma profissão se alterna, se altera, se desenha no tempo e nas circunstâncias" (BELLAGUARDA, et al., 2011, p. 180).

O agrupamento dos diversos fatores acima descritos, associado ao baixo status social e à falta de estabelecimento de limites de atuação, denota nos profissionais insatisfações e

sentimentos de impotência e pessimismo diante dos rumos da profissão. Isso pode provocar uma auto-imagem negativa de si mesmo enquanto profissional o que pode gerar um baixo grau de auto-realização. A melhoria disso pode vir da valorização e construção da imagem profissional nos bancos universitários.

Quadro 5 - Categorização das respostas dos estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem pesquisados em relação à pergunta: 4. Em sua opinião, quais são os fatores favoráveis e desfavoráveis para a carreira docente?

Categorias	1º ano	%	2º ano	%	3º ano	%	4º ano	%	Total	%
Favorável										
Contribuir na formação de outras pessoas	20	48,78	15	65,21	15	53,57	08	28,57	58	48,33
Aprimoramento	13	31,70	03	13,04	07	25	05	17,85	28	23,33
Satisfação pessoal	01	2,43	04	17,39	06	21,42	07	25,00	18	15,00
Remuneração	07	17,07	02	8,69	03	10,71	04	14,28	16	13,33
Opção a mais de trabalho	07	17,07	01	4,34	00	-	05	17,85	13	10,83
Carga horária	00	-	00	-	02	7,14	00	-	02	1,66
Condições de trabalho	00	-	00	-	00	-	02	7,14	02	1,66
Sem resposta	00	-	01	4,34	00	-	01	3,57	02	1,66
Marca USP	01	2,43	00	-	00	-	00	-	01	0,83
Relacional	00	-	01	4,34	00	-	00	-	01	0,83
Autonomia	00	-	00	-	00	-	01	3,57	01	0,83
Desfavorável										
Condições de trabalho	18	43,90	12	52,17	04	14,28	12	42,85	46	38,33
Remuneração	07	17,07	09	39,13	09	32,14	11	39,28	36	30,00
Desvalorização	04	9,75	05	21,73	12	42,85	12	42,85	33	27,5
Sem resposta	09	21,95	02	8,69	03	10,71	01	3,57	15	12,5
Perfil / Relacional	04	9,75	01	4,34	05	17,85	03	10,71	13	10,83
Distanciamento da clínica	02	4,87	01	4,34	00	-	02	7,14	05	4,16
Pouco tempo para vida pessoal	01	2,43	02	8,69	01	3,57	00	-	04	3,33
Estresse	00	-	00	-	02	7,14	00	-	02	1,66

Favorável:

- Contribuir na formação: 1ºano [P02-P03-P04-P06-P07-P09-P17-P18-P19-P22-P26-P27-P28-P31-P32-P34-P37-P39-P40-P41]; 2ºano [P01-P03-P04-P04-P06-P07-P08-P11-P12-P13-P17-P18-P19-P20-P21]; 3ºano [P01-P02-P03-P04-P08-P09-P11-P14-P17-P18-P20-P21-P22-P25-P27]; 4ºano [P05-P06-P13-P15-P16-P23-P25-P26].
- Aprimoramento: 1ºano [P01-P04-P07-P08-P13-P14-P15-P20-P24-P25-P33-P35-P36]; 2ºano [P15-P16-P22]; 3ºano [P05-P15-P18-P21-P23-P24-P28]; 4ºano [P01-P03-P12-P13-P25].
- Satisfação pessoal: 1ºano [P16]; 2ºano [P01-P02-P10-P22]; 3ºano [P06-P07-P10-P13-P18-P26]; 4ºano [P04-P10-P14-P17-P18-P19-P24].
- Remuneração: 1ºano [P01-P12-P13-P20-P23-P30-P39]; 2ºano [P16-P22]; 3ºano [P05-P11-P18]; 4ºano [P11-P17-P22-P25].
- Opção a mais de trabalho: 1ºano [P05-P06-P10-P11-P21-P35-P38]; 2ºano [P15]; 4ºano [P02-P21-P24-P27-P28].
- Carga horária: 3ºano [P23-P28].
- Condições de trabalho: 4ºano [P08-P09].
- Sem resposta: 2ºano [P09] 4ºano [P20].
- Marca USP: 1ºano [P38].
- Relacional: 2ºano [P14].
- Autonomia: 4ºano [P07].

Desfavorável:

- Condições de trabalho: 1ºano [P01-P07-P10-P12-P13-P18-P20-P22-P23-P25-P26-P31-P32-P34-P35-P37-P39-P41]; 2ºano [P04-P05-P06-P07-P10-P15-P17-P19-P20-P21-P22-P23]; 3ºano [P06-P12-P19-P28]; 4ºano [P01-P09-P11-P12-P13-P15-P18-P21-P22-P23-P25-P27].
- Remuneração: 1ºano [P14-P15-P19-P21-P22-P25-P36]; 2ºano [P01-P02-P05-P08-P12-P15-P18-P19-P23]; 3ºano [P01-P03-P13-P15-P18-P19-P22-P23-P25]; 4ºano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P21-P23-P24-P27-P28].
- Desvalorização: 1ºano [P01-P02-P05-P21]; 2ºano [P01-P02-P06-P08-P15]; 3ºano [P01-P02-P03-P07-P09-P15-P16-P17-P23-P24-P25-P26]; 4ºano [P03-P05-P06-P10-P16-P19-P21-P23-P24-P26-P27-P28].
- Sem resposta: 1ºano [P04-P08-P09-P11-P16-P24-P30-P38-P40]; 2ºano [P09-P11]; 3ºano [P10-P21-P27]; 4ºano [P20].
- Perfil / Relacional: 1ºano [P03-P06-P17-P28]; 2ºano [P14]; 3ºano [P04-P08-P11-P15-P22]; 4ºano [P07-P08-P14].
- Distanciamento da clínica: 1ºano [P27-P33]; 2ºano [P03]; 4ºano [P17-P18].
- Pouco tempo para vida pessoal: 1ºano [P29]; 2ºano [P13-P16]; 3ºano [P14].
- Estresse: 3ºano [P05-P26].

Análise dos dados:

A opção profissional está relacionada a múltiplos fatores e a um conjunto de circunstâncias subjetivas e socioeconômicas. Muitas são as razões ou motivos que levam a pessoa à escolha de uma profissão, além das influências advindas da época, da cultura, da propaganda e da valorização social da carreira (DALL´ONDER ZAT, 2011).

Tradicionalmente, via-se a docência do ponto de vista vocacionado, como uma carreira escolhida por quem teria o dom de ensinar (entendido como talento ou dote natural) e por isso, buscava-se a realização pessoal. Assim, a carreira docente foi e ainda é vista por muitos, como um fazer vocacionado e essa visão não difere em relação ao profissional de enfermagem. O saber profissional docente da área da enfermagem não pode ser compreendido sob a ótica inatista, que é uma teoria que defende a existência de ideias, capacidades ou atitudes que nascem com o homem, sem necessidade da experiência ou da aprendizagem / formação (DALL ´ONDER ZAT, 2011).

Torna-se portanto, necessária uma reflexão crítica acerca dos mitos que cercam a docência. Essa discussão pode ser ampliada nos cursos de formação docente. É preciso alargar o significado do ofício da docência. Entrelaçar no seu exercício, um potencial criativo e humanizador, agregando valores que se perderam e se contrapor a ideia de vocação natural ou por divisão de gênero, entendendo o magistério como uma profissão sem determinismos sexuais, e sim um trabalho como qualquer outro, que exige qualificação adequada, seja da mulher ou do homem.

No ano de 2008, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), anunciaram com base em pesquisas, que é preciso valorizar e tornar mais atraente a carreira docente, pois tem decaído o número de estudantes com interesse pelas licenciaturas, como também o perfil de quem busca por esses cursos e o número de formados ao término da graduação (GATTI et al., 2008; GATTI; BARRETTO, 2009).

Neste estudo, pudemos observar alguns apontamentos feitos pelos estudantes em relação a alguns fatos desfavoráveis a docência: 30% estudantes citam a remuneração; 38,33% as condições de trabalho (estrutura física, pedagógica, política, carga horária, estresse, excesso de trabalho e a postura do alunado); 27,5% a desvalorização docente mediante a sociedade; 1,66% o estresse; e 3,33% pouco tempo para vida pessoal devido às exigências laborais. Outros pontos foram elencados: 10,83% dos participantes abordaram sobre a falta de perfil docente ou preparo pedagógico para docência (de alguns professores na graduação) no

caso da enfermagem; 4,16% dos estudantes colocaram sobre o distanciamento da área clínica; e 12,5% dos participantes não responderam a pergunta.

Cerca de 63,33% dos estudantes colocam que a atividade docente proporciona satisfação pessoal devido sua contribuição com a sociedade na formação de um indivíduo e profissional e que qualquer mudança que se espere de um determinado grupo social, se espera que o professor seja capaz de contribuir para tal atividade Por isto o docente tem de ser cuidado, resgatado em seu valor e dignidade. Este resgate implica os aspectos básicos como salário, condições de trabalho, valorização social. Outro elemento muito relevante é a formação. O professor melhor formado pode desempenhar adequadamente sua atividade de mediador da aprendizagem e do desenvolvimento humano, no horizonte de um projeto libertador (VASCONCELLOS, 2007).

Os atrativos para se cursar um curso de licenciatura, advém do quanto uma sociedade valoriza esse profissional. Os cursos de licenciatura passaram por muitas mudanças e configurações, algumas delas na forma de lei, que contribuíram para a melhoria dos currículos, já que as exigências do mercado de trabalho sofreram mudanças que configuraram num novo perfil profissional docente e um crescente estímulo à carreira, o que também não foi diferente na área da saúde.

A própria sociedade passa uma imagem contraditória da profissão: ao mesmo tempo em que ela é louvável, o professor é desvalorizado social e profissionalmente e, muitas vezes, culpabilizado pelo fracasso do sistema escolar. Segundo Fanfani (2007), a sociedade espera mais do que a escola pode produzir, ou seja, existe um distanciamento entre a imagem ideal da função docente e a realidade relacional e temporal da sua prática.

Cabe lembrar que, nas últimas quatro décadas, vários aspectos têm contribuído para a construção da imagem que a sociedade tem hoje da docência e é possível destacar a expansão quantitativa da escola visando atender o processo de democratização do acesso à educação.

Participar, integrar e estimular a formação de cursos de licenciatura, historicamente sempre foi um desafio. Mas, ao longo dos tempos vêm sendo estimulado, pois é visto como um importante elemento que contribui para o desenvolvimento produtivo da sociedade. Mas, as condições de trabalho e de valorização social, remuneração, políticas públicas e educacionais podem corroborar na falta de atrativos à busca da carreira docente de forma direta, nos cursos de licenciatura (BAGNATO, 1998). De maneira geral, é possível entender que a atratividade para qualquer carreira, pode estar vinculada às condições de trabalho, de satisfação profissional e pessoal, com os salários, as oportunidades de emprego, progressão de carreira e estudos contínuos.

Alguns pontos como a massificação do ensino, a feminização no magistério, as transformações sociais, às condições de trabalho, o baixo salário, a formação docente, as políticas de formação, a precarização e a flexibilização do trabalho do (a) professor (a), a violência nas escolas, a falta de interesse dos alunos, a necessidade de trabalhar com um número maior de alunos e de desenvolver sua tarefa educativa *na* e *para* a diversidade, a emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais, a atualização tecnológica, ao aumento das exigências e responsabilidades em relação à docência, tudo isso, tem interferido na atratividade da carreira docente, como nos seus pontos favoráveis e desfavoráveis.

É preciso pensar que o professor desempenha diversos papéis no ambiente de trabalho, que acabam lhe exigindo muito, como ser companheiro e amigo do aluno, que proporcione apoio para o seu desenvolvimento pessoal, mas que ao final do curso adote um papel de julgamento, contrário ao anterior. Deve estimular a autonomia do aluno, mas ao mesmo tempo pede que se acomode às regras do grupo e da instituição. Algumas vezes, é proposto que o professor atenda aos seus alunos individualmente e em outras ele tem que lidar com as políticas educacionais para as quais as necessidades sociais o direcionam, tornando professor e alunos submissos a serviço das necessidades políticas e econômicas do momento (CARLOTTO, 2002; CORRAL-MULATO, 2010).

Além disso, o profissional da educação exerce outras atividades de ensino nas instituições, como pesquisa e extensão, atendendo questões relacionadas à produção científica como, também, na execução de tarefas administrativas, sob um constante crivo crítico, interno e externo.

Alguns estudantes (1,66%) identificaram como ponto desfavorável na profissão docente o estresse (3º ano [P05-P26]) e outros (3,33%) pouco tempo para vida pessoal (1º ano [P29]; 2º ano [P13-P16]; 3º ano [P14]). E 38,33% há uma carga horária estafante, juntamente com as condições de trabalho (1º ano [P01-P07-P10-P12-P13-P18-P20-P22-P23-P25-P26-P31-P32-P34-P35-P37-P39-P41]; 2º ano [P04-P05-P06-P07-P10-P15-P17-P19-P20-P21-P22-P23]; 3º ano [P06-P12-P19-P28]; 4º ano [P01-P09-P11-P12-P13-P15-P18-P21-P22-P23-P25-P27]); 27,5% dos alunos colocam que é um ponto desfavorável a desvalorização social (1º ano [P01-P02-P05-P21]; 2º ano [P01-P02-P06-P08-P15]; 3º ano [P01-P02-P03-P07-P09-P15-P16-P17-P23-P24-P25-P26]; 4º ano [P03-P05-P06-P10-P16-P19-P21-P23-P24-P26-P27-P28]).

A carreira docente tem sido objeto de pesquisa devido ao exercício laboral como apresentar diversas situações estressoras psicossociais, que podem levar à Síndrome de Burnout, que é um tipo de estresse ocupacional persistente, relacionado ao ambiente e tipo de trabalho, que na área educacional, pode acarretar alienação, desumanização, apatia, problemas

de saúde física e psicológica e até mesmo, no abandono da profissão. A Síndrome de Burnout pode ser interpretada e constituída em três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho (CORRAL-MULATO, 2008, 2010).

Mas, é preciso compreender a diferença entre estresse e a Síndrome de Burnout. Estresse é uma reação do organismo diante de situações de qualquer exigência. A Síndrome de Burnout representa uma resposta ao estresse ocupacional crônico, associado às características do ambiente laboral e à discrepância entre as expectativas do indivíduo com a realidade enfrentada no seu trabalho que afeta especialmente trabalhadores com intenso contato com pessoas, como nos setores da Educação e Saúde, pois em tais profissões sempre há mudanças, ambiguidades, conflitos, opacidades e mecanismos de defesa. Além disso, a síndrome de Burnout que é definida por diversos autores, como o estresse profissional, exaustão emocional associada a uma valorização negativa de si mesmo, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho, podendo ser entendida como a síndrome do esgotamento profissional (ANDRADE; SANTOS, 2011; CARLOTTO, 2002; CORRAL-MULATO, 2008, 2010).

O desenvolvimento desta síndrome decorre de um processo gradual de desgaste no humor e desmotivação acompanhado de sintomas físicos e psíquicos, gerando a perda de sentindo em relação ao seu trabalho (JODAS; HADDAD, 2009).

Estudos realizados por Jesus (2004) consideram que a imagem social do professor, ou melhor, sua desvalorização como foi apontado por 27,50% dos estudantes nesta pesquisa, pode estar em declínio por estar ligada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local, ou seja, a instituição de ensino está deixando de ser o principal espaço de acesso ao conhecimento e um meio de ascensão econômica e social para certas camadas sociais.

Outro ponto que deve ser destacado em relação à docência, é para o fato da profissão docente ser pouco seletiva. A ideia de que "qualquer um pode ensinar porque sabe" traz implícito o significado de desqualificação. Ainda, muitos ingressam na docência de forma transitória. E assim, percebemos que muito profissionais segundo os estudantes 10,83% não têm o perfil ou o preparo para profissão docente (1º ano [P03-P06-P17-P28]; 2º ano [P14]; 3º ano [P04-P08-P11-P15-P22]; 4º ano [P07-P08-P14]). Já 10,83% dos estudantes percebem ou associam a docência, como uma opção a mais de trabalho, (1º ano [P05-P06-P10-P11-P21-P35-P38]; 2º ano [P15]; 4º ano [P02-P21-P24-P27-P28]).

Muitas pessoas exercem a docência sem formação específica e preparo profissional-pedagógico, ou com preparo incipiente. Essa situação pode contribuir para a base do

estereótipo de que "qualquer um" pode ser professor, o que pode gerar a perda de prestígio social da profissão.

A escolha pela docência é feita em determinados momentos na forma inicial da carreira ou com alternativa profissional provisória ou a única viável em determinado momento, o que pode redundar em descompromisso, contribuindo para uma imagem social de profissão secundária.

Ludke e Boing (2004) relacionam o processo de declínio do prestígio da ocupação docente, em relação direta com a decadência dos salários e o que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional.

A escolha pela carreira docente pode ser influenciada por diferentes fatores e necessidades internas ou externas em relação a outras profissões como: flexibilidade de horário, estabilidade no emprego, baixas exigências para exercício da docência, ou mesmo, personalidade e características pessoais.

Porém, a hipótese adotada em estudos que avaliam o impacto dos salários sobre a atração dos profissionais mais bem preparados, considera que o diferencial de remuneração é fator preponderante quando um indivíduo avalia a docência *versus* outras carreiras (BRITTO; WALTENBERG, 2012).

A boa remuneração a qual 13,33% dos estudantes da presente pesquisa se referem (1º ano [P01-P12-P13-P20-P23-P30-P39]; 2º ano [P16-P22]; 3º ano [P05-P11-P18]; 4º ano [P11-P17-P22-P25]) é do docente universitário e de alguns cursos técnicos, sendo muito diferente do que é pago aos professores da educação básica.

Em contrapartida, 30% dos estudantes (1º ano [P14-P15-P19-P21-P22-P25-P36]; 2º ano [P01-P02-P05-P08-P12-P15-P18-P19-P23]; 3º ano [P01-P03-P13-P15-P18-P19-P22-P23-P25]; 4º ano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P21-P23-P24-P27-P28]) acreditam que a remuneração devesse ser melhor.

Foi possível perceber nas respostas dos estudantes que:

• O fator mais atraente para a escolha da carreira docente é à possibilidade de ensinar e "transmitir conhecimentos", e a essa atividade parece estar relacionada ao prazer de trabalhar com a aprendizagem do outro e de estar em constante estudo e aprimoramento do saber. (Aprimoramento: 1º ano [P01-P04-P07-P08-P13-P14-P15-P20-P24-P25-P33-P35-P36]; 2º ano [P15-P16-P22]; 3º ano [P05-P15-P18-P21-P23-P24-P28]; 4º ano [P01-P03-P12-P13-P25]. Contribuir na formação: 1º ano [P02-P03-P04-P06-P07-P09-P17-P18-P19-P22-P26-P27-P28-P31-P32-P34-P37-P39-P40-P41]; 2º ano [P01-P03-P04-P04-P06-P07-P08-P11-P12-P13-P17-P18-P19-P20-P21]; 3º ano [P01-P02-P03-P04-P08-P09-P11-P14-P17-P18-P20-P21-

P22-P25-P27]; 4º ano [P05-P06-P13-P15-P16-P23-P25-P26]. Satisfação pessoal: 1º ano [P16]; 2º ano [P01-P02-P10-P22]; 3º ano [P06-P07-P10-P13-P18-P26]; 4º ano [P04-P10-P14-P17-P18-P19-P24]).

• Os estudantes apontam como desfavorável, a falta de perfil relacional (identificação pessoal) com a atividade docente, justificando que não sabem ensinar, não têm paciência ou não têm vocação, (1º ano [P03-P06-P17-P28]; 2º ano [P14]; 3º ano [P04-P08-P11-P15-P22]; 4º ano [P07-P08-P14]).

• 30% dos estudantes atribuem principalmente, às condições de remuneração (financeira) e a valorização social da profissão docente, a recusa ou resistência em ser um profissional da educação (1º ano [P14-P15-P19-P21-P22-P25-P36]; 2º ano [P01-P02-P05-P08-P12-P15-P18-P19-P23]; 3º ano [P01-P03-P13-P15-P18-P19-P22-P23-P25]; 4º ano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P21-P23-P24-P27-P28]).

• 2,5% dos estudantes (2º ano [P14]) depreendem que na docência, o aspecto relacional é favorável à profissão, que a instituição de ensino (marca/grife) pode revelar muito sobre o profissional em formação e sobre a profissão (1º ano [P38]) e outros estudantes colocam que um ponto favorável a profissão docente é a flexibilidade da carga horária de trabalho (3º ano [P23-P28]), isso nos remete ao pensamento de que percebe a docência como bico profissional. Em contra partida 38,33% dos estudantes coloca que as condições de trabalho e carga horária do professor levam ao estresse.

Estudos feitos por Corral-Mulato, Bueno e Faria (2010) revelam que a insatisfação na docência pode estar associada às questões éticas de trabalho, ao excesso de atividades laborais, a remuneração, a valorização profissional e estas categorias podem ser identificadas como aspectos desfavoráveis à profissão, podendo interferindo na saúde dos trabalhadores da educação.

A imagem ambivalente (negativa e positiva) que os próprios professores passam sobre a profissão, aos seus alunos, tem influência sobre a possibilidade de ser ou não professor. Todavia, uma boa vivência na sala de aula e na escola, favorece uma aproximação com a ideia de ser professor.

• A docência foi citada como uma possibilidade de atividade complementar ou opção a mais de trabalho, por 10,83% dos estudantes, podendo ser compreendida, como uma atividade secundária, pois pode acontecer concomitante, a outra atividade profissional ou em uma idade mais avançada, quando já tiver estabilidade financeira ou que seja a única alternativa para quem está iniciando uma carreira profissional (1º ano [P05-P06-P10-P11-P21-P35-P38]; 2º ano [P15]; 4º ano [P02-P21-P24-P27-P28]).

Nos resultados, as falas dos estudantes sobre a docência e ao ser professor, foram permeadas de ambiguidades. Os sentidos que atribuem à imagem da profissão retratam sempre duas perspectivas de análise. Ao mesmo tempo em que conferem à docência um lugar de relevância na formação do aluno e que o professor é reconhecido pela sua função social, retratam que se trata de uma profissão desvalorizada (social e financeiramente) e que alguns professores são pouco respeitados pelos alunos, pela sociedade e pelo governo, mas que é uma profissão de grande orgulho e satisfação pessoal por contribuir na formação de outros profissionais e de estar em constante aprendizado.

Para 15% dos estudantes (1º ano [P16]; 2º ano [P01-P02-P10-P22]; 3º ano [P06-P07-P10-P13-P18-P26]; 4º ano [P04-P10-P14-P17-P18-P19-P24]) a docência é um trabalho que traz muita satisfação pessoal, que é nobre, gratificante, permeado de sentimentos de prazer e satisfação. Entretanto, são recorrentes nas falas, os comentários sobre as dificuldades dessa atividade. Apesar de ser de um trabalho pesado, que requer paciência, por muitas vezes ser frustrante e, além disso, a carga excessiva de trabalho. E, ainda, consome boa dose de energia afetiva, decorrente da natureza interpessoal das relações professor e aluno.

Embora seja percebido nas respostas dos participantes da pesquisa, de modo geral, que a opção à carreira docente não tenha sido uma escolha unânime, os estudantes foram se identificando ao longo do curso através das significativas atividades acadêmicas. Dessa forma, foram se constituindo como educadores no decorrer do percurso, não só com o papel docente inserido numa instituição de ensino, mas também com o papel educativo que o enfermeiro exerce na sua prática profissional em ambientes de atendimento à saúde, como por exemplo, postos de saúde, clínicas médicas e hospitais (DALL ´ONDER ZAT, 2011).

Foi possível observar também, que a formação acadêmica proporcionou a aquisição de conhecimentos com algumas variações, deixando algumas lacunas na visão dos estudantes nas ciências sociais, humanas e educação, com a presença tênue da prática para o ofício de professor como profissional (DALL ´ONDER ZAT, 2011).

Acredita-se ter encontrado respostas, ainda que provisórias, simplistas e ingênuas para algumas questões, pois, apesar da sinuosidade no processo, algumas arestas foram aparadas no processo formativo e no exercício da docência, através de aulas dialogadas e estágios supervisionados, em instituições de ensino e na prática hospitalar (DALL ´ONDER ZAT, 2011).

Para enfrentar estes pontos tidos como nevrálgicos, complexos ou até mesmo imobilizantes da docência, é preciso que os educadores superem com investimentos

exemplares os criticados problemas relacionados à sua profissão que podem levar à visões alienantes e lineares.

> Estudar é um que-fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente. Não pode esta disciplina ser doada ou imposta a nós por ninguém sem que isto signifique desconhecer a importância do papel do educador em sua criação. De qualquer maneira, ou somos sujeitos dela ou ela vira pura justaposição a nós. Ou aderimos ao estudo como deleite, ou o assumimos como necessidade e prazer ou o estudo é puro fardo e, como tal, o abandonamos na primeira esquina (FREIRE, 2012, p. 41).

Parece que estamos vivendo uma verdadeira ambiguidade na área educacional. Por um lado, temos um discurso intenso sobre a importância da educação na visão empresarial que reduz o professor a um mero executor de planos educativos de outrem, como também, o acesso às referências internacionais, à possibilidade de gestão democrática, a construção de projetos político pedagógicos, a ampliação do conceito de currículo, à ressignificação pelos professores sobre o processo educacional de ensino-aprendizagem (DIAS-DA-SILVA, 2005).

Mas, por outro lado, temos altos índices de desemprego e a luta por melhores condições trabalhistas. Temos também, elevados índices de violência, associados às drogas, uma crise ética em relação ao consumismo frente ao entendimento de valores sociais, a diversidade humana e a convivência (DIAS-DA-SILVA, 2005).

A profissionalização dos professores está diretamente ligada à trajetória de nossos cursos de licenciatura. É sabido que, por muitos anos, a universidade desprestigiou os saberes da área da educação em relação à ciência, percebendo-a como um ônus a ser cumprido para que continue tendo fomentos destinados à pesquisa científica (DIAS-DA-SILVA, 2005).

A expansão da educação básica, fez com que se acelerassem os cursos de licenciatura e o seu tempo de duração, com isso, acarretaram em algumas lacunas no processo formativo dos futuros profissionais e na sua valorização no mercado. Alguns cursos adotaram o modelo 3+1, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos, ou melhor, o aluno tinha que cursar os três primeiros anos referentes ao conhecimento específico na disciplina em questão, ficando o último ano do curso, para completar com um período, o conhecimento e as habilidades, didático-pedagógicas (DIAS-DA-SILVA, 2005).

Deveras, observamos alguns dilemas na licenciatura que seriam a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, a dicotomia bacharelado e licenciatura (DIAS-DA-SILVA, 2005).

Ao que nos parece a licenciatura não é uma atividade valorizada e que não recebe incentivo e nem estímulos. Podendo acarretar, para os que a ela se dedicam certa reputação um pouco inconveniente, na medida em que os afastam das atividades nobres ligadas usualmente à pesquisa. Isto é uma visão equivocada, gerada por falta de conhecimento sobre a profissão e suas etapas de profissionalização, como também, pela falta de valorização da carreira docente perante a sociedade (LUDKE; BOING, 2004).

Quadro 6 - Categorização das respostas dos estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem pesquisados em relação à pergunta 5. Como você vê a formação docente na enfermagem?

Categorias	1º ano	%	2º ano	%	3º ano	%	4º ano	%	Total	%
Precisa melhorar	00	-	01	4,34	09	32,14	15	53,57	25	20,83
Função educativa do enfermeiro	02	4,87	05	21,73	05	17,85	06	21,42	18	15,00
Dar aulas	08	19,51	00	-	01	3,57	02	7,14	11	9,16
Boa	18	43,90	11	43,82	13	46,42	03	10,71	45	37,5
Opção a mais de trabalho	02	4,87	02	8,69	01	3,57	00	-	05	4,16
Sem resposta	11	26,82	04	17,39	02	7,14	03	10,71	20	16,66

- Precisa melhorar: 2ºano [P02]; 3ºano [P02-P06-P07-P08-P12-P15-P20-P25-P26]; 4ºano [P01-P02-P04-P05-P06-P07-P09-P10P-P12-P13-P16-P17-P19-P20-P28].
- Função educativa do enfermeiro: 1ºano [P19-P21]; 2ºano [P01-P07-P11-P16-P17]; 3ºano [P01-P03-P05-P22-P24]; 4ºano [P03-P14-P17-P24-P26-P27].
- Dar aulas: 1ºano [P11-P17-P27-P34-P35-P38-P39-P40]; 3ºano [P23]; 4ºano [P08-P18].
- Boa: 1ºano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P16-P20-P23-P24-P26-P28-P29-P31-P33-P36]; 2ºano [P03-P04-P05-P06-P08-P09-P12-P15-P18-P21-P22]; 3ºano [P02-P04-P06-P10-P11-P13-P14-P16-P17P18-P19-P27-P28] 4ºano [P15-P21-P23].
- Opção a mais de trabalho: 1ºano [P22-P32]; 2ºano [P19-P20]; 3ºano [P24].
- Sem resposta: 1ºano [P09-P10-P12-P13-P14-P15-P18-P25-P30-P37-P41]; 2ºano [P10-P23-P13-P14]; 3ºano[P21-P13]; 4ºano [P11-P22-P25].

Análise dos dados:

Dos estudantes que responderam ao questionário 37,5% consideram boa a formação docente na área de enfermagem, em que favorece a aprendizagem significativa e reflexiva, que preza pela humanização da assistência, valorizando o potencial transformador do licenciando em enfermagem (1º ano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P16-P20-P23-P24-P26-P28-P29-P31-P33-P36]; 2º ano [P03-P04-P05-P06-P08-P09-P12-P15-P18-P21-P22]; 3º ano [P02-P04-P06-P10-P11-P13-P14-P16-P17-P18-P19-P27-P28]; 4º ano [P15-P21-P23]). Notamos que quando se referem dessa forma, estão associando ao referencial que tem da instituição de ensino, em que estão cursando a licenciatura, sem menção a outras instituições de ensino.

Já 9,16% dos estudantes (1º ano [P11-P17-P27-P34-P35-P38-P39-P40]; 3º ano [P23]; 4º ano [P08-P18]) atribuem à formação docente na enfermagem, ao dar aulas, e 4,16% dos estudantes (1º ano [P22-P32]; 2º ano [P19-P20]; 3º ano [P24]) a uma opção a mais de trabalho. Esse tipo de resposta evoca o pensamento de que a docência seja uma sub-profissão, um bico, ou ainda associado à ideia de quem é um bom profissional pode ser professor, ou como se a dupla formação em enfermagem, para docência em enfermagem na educação básica e em cursos técnicos fosse menos importante e menos valorizada. Podemos inferir que a profissão docente comparada a outras profissões, revela uma especificidade quanto ao tratamento formativo, social, político, cultural, institucional e econômico que lhe é conferido, caracterizando em alguns momentos históricos como uma atividade de categoria inferior, mesmo que muitas pessoas digam que o professor seja importante na sociedade, embora a devida valorização e ascensão social e econômica não lhes sejam conferidas.

Outros estudantes destacaram a importância do preparo à função educativa do enfermeiro 15% dos estudantes (1º ano [P19-P21]; 2º ano [P01-P07-P11-P16-P17]; 3º ano [P01-P03-P05-P22-P24]; 4º ano [P03-P14-P17-P24-P26-P27]). Então, podemos compreender que a realidade da enfermagem atual não contempla somente o papel curativo e assistencial, mas de promotor da saúde, vinculado a educação, tanto da população, da equipe de trabalho, na gestão da assistência e em instituições de ensino. Dessa forma, a atividade profissional na área de enfermagem passa a ser ampliado e dividido entre: cuidado vinculado à assistência, gerenciamento e educação, passando a passa a galgar um papel significativo nas atividades destinadas a integralidade do cuidado. Pois, por meio da educação é possível potencializar a capacidade de cuidar e preparar intervenções de forma construtivo-reflexiva, singular- plural, dinâmico-flexível, num sistema cíclico de relações interpessoais de forma

contextualizada e situada, em que um aprende com o outro, possibilitando a significação e a transformação de todos os envolvidos (HORTA, 2009; KODATO, 2011, 2012).

Destaca-se aqui, a importância da formação, preparando os profissionais para a prática da educação em saúde, considerando nessa formação as diferentes concepções trazidas pelos estudantes. A educação permanente nas instituições também tem papel imprescindível, contribuindo para a atualização e instrumentalização dos profissionais tendo em vista a filosofia institucional.

Já 16,66% dos estudantes não responderam a questão 1º ano [P09-P10-P12-P13-P14-P15-P18-P25-P30-P37-P41]; 2º ano [P10-P23-P13-P14]; 3º ano [P21-P13]; 4º ano [P11-P22-P25].

A visão do aluno sobre a sua própria formação durante a fase da graduação ou sobre a profissão, pode ser uma noção idealizada e isso pode ser atribuída à identificação ou referências que a sociedade faz a uma classe ou a um grupo de pessoas. Os estereótipos construídos socialmente, podem reforçar uma ideia equivocada ou até mesmo fantasiosa e preconceituosa. As referências sobre os enfermeiros na imprensa escrita, está associada à função assistencial e não sendo evidenciada a atividade gerencial, de planejamento e avaliativa dos processos, nem mesmo as atividades de ensino e pesquisa em saúde e educação (ROSA; LIMA, 2005).

A formação do profissional de enfermagem, por muito tempo foi valorizada mediante a visão assistencialista, mas com o passar dos tempos e as novas configurações do trabalho, o enfermeiro passou a ser preparado pelos cursos de graduação para atuar como um facilitador / mediador com os demais membros da equipe de saúde e principalmente, na função gerencial e administrativa dos processos de trabalho (ROSA; LIMA, 2005).

A profissão docente, muitas vezes é considerada como a profissão do humano, porque é no ser enquanto pessoa, que o centro das ações pedagógicas ganham significado, através das histórias de vida e das potencialidades de cada um no contexto educativo. Daí, a importância do desenvolvimento relacional e reconhecimento do outro enquanto agregador da formação pessoal e profissional. A formação docente não está limitada a dimensão técnica e tecnológica, ou a modalidades formais de ensino, mas também, a diversos contextos vivenciais, ao logo da vida. Enfim, formar é forma-se (FORMOSINHO, 2009).

O entendimento sobre a própria formação, ou melhor, o momento de reflexão sobre sua prática enquanto profissional em formação, possibilita a valorização e consciência crítica de sua atuação na sociedade. O estímulo ao desenvolvimento da reflexão e da criticidade pode permitir a construção de mecanismos de transformação e de mobilização diante dos desafios da profissão e, dessa forma, também é possível fazer história e temporalizar os espaços geográficos (DILLY; JESUS, 1995).

Trabalhar com os conceitos relacionados à reflexão sobre a prática profissional, colabora na construção do conhecimento docente, possibilitando uma (re) significação de saberes e práticas e até mesmo de entendimento de aspectos históricos e legais sobre a construção da profissão docente. Para isso, os estudantes têm que, desde sua formação inicial passar da posição de aluno para assumir a de professor (COSTA, 2012).

Assim pensar a profissão docente, requer um novo olhar com suporte na sua função social frente às múltiplas linguagens midiáticas. Pois, o professor assume a postura de mediador e articulador que estabelece elo entre o aluno e o conhecimento (a construção / produção de sentido / significado em face das informações recebidas. Deixando de lado a postura de transmissor do conteúdo, assume então, o papel de orientador e estimulador na construção social do conhecimento, em parceria com os estudantes, instituição de ensino e a sociedade.

De acordo com esta prerrogativa, o estudante é visto como construtor / produtor social, exercendo um papel ativo. Isso impulsiona a inserção da interatividade e a dialogicidade nos processos de ensino-aprendizagem, o que pode configurar na alteração das relações tradicionais de ensino (BUENO, 2009).

Acreditamos que por conta disso, 20,83% dos estudantes (2º ano [P02]; 3º ano [P02-P06-P07-P08-P12-P15-P20-P25-P26]; 4º ano [P01-P02-P04-P05-P06-P07-P09-P10-P-P12-P13-P16-P17-P19-P20-P28]) responderam que a formação pode ser melhorada, em relação a carga horário de algumas disciplinas, a articulação entre os saberes da saúde e da educação, abordagens educacionais e estratégias de ensino de alguns professores, inclusive a postura profissional-pedagógico e relacional do corpo docente foi citado como uma fator a ser melhorado no ponto de vista dos estudantes. Os estudantes que mais responderam dessa forma, foram os do 3º e 4º anos, pois já possuem um repertório acadêmico mais amplo do que em relação aos estudantes dos anos iniciais.

Precisamos refletir sobre o sistema educativo que recebemos o que fazemos, que faremos e o que esperamos colher de frutos com ele. Segundo Brandão (2000, p. 451 apud COSTA, 2012):

> [...] fomos um dia o que alguma educação nos fez. E estaremos sendo, a cada momento de nossas vidas, o que fazemos com a educação que praticamos e o que os círculos de buscadores de saber com os quais nos envolvemos estão constantemente criando em nós e fazendo conosco.

A Lei nº 7.498/86 (BRASIL, 1986) diferencia as atribuições dos diferentes profissionais de enfermagem e estabelece a diferença entre os profissionais de nível médio. Em suma, a equipe de enfermagem é responsável pelo cuidado direto ao usuário do serviço de saúde, para atender suas necessidades básicas, promovendo bem-estar, higiene e conforto (MAISSIAT; CARRENO, 2010).

Embora na prática, as atribuições da equipe de enfermagem se confundam, estabeleceu-se que:

> […] o técnico de enfermagem exerce atividade de nível médio, envolvendo orientação e acompanhamento do trabalho de enfermagem em grau auxiliar, e participação no planejamento da assistência de enfermagem e o "auxiliar de enfermagem exerce atividade de nível médio, de natureza repetitiva, envolvendo serviços auxiliares de enfermagem sob supervisão, bem como a participação em nível de execução simples, em processos de tratamento (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM, 1987 apud MAISSIAT; CARRENO, 2010).

Perante a responsabilidade dos profissionais auxiliares e técnicos de enfermagem na assistência à saúde, notou-se que os formadores, ou melhor, os professores desses profissionais deveriam ser enfermeiros-docentes, com competência técnica, domínio do conteúdo e conhecimento da prática didático-pedagógica. Não obstante, desde 1968, foi estabelecida a licenciatura ou formação pedagógica para os enfermeiros docentes do ensino profissionalizante de enfermagem, como requisito (MAISSIAT; CARRENO, 2010).

Diante do exposto, podemos depreender que os cursos de licenciatura em enfermagem devem preparar os estudantes também para a docência, o que significa o desenvolvimento de competências para atuar na educação profissionalizante, além de exercer o seu papel didático e pedagógico diretamente no atendimento aos usuários do sistema de saúde, através de projetos e campanhas educativas (MAISSIAT; CARRENO, 2010).

Para isto, são necessárias mais disciplinas teóricas e práticas que fundamentem e ensinem aspectos didático-pedagógicos, contribuindo no crescimento profissional, formando professores competentes ao processo ensino-aprendizado para o sentido educativo, no atendimento direto (FERREIRA JUNIOR, 2008).

Não obstante, é preciso ficar alerta para que a educação inicial na graduação, não seja insuficiente diante da formação didático pedagógica, através de créditos reduzidos ou inexistentes no currículo. Por outro lado, há profissionais que consideram suficientes os conteúdos desenvolvidos na graduação e referem que eles fundamentam sua atuação no ensino, por serem interligados com a prática profissional, trazendo assim, maior conhecimento e segurança para o docente (FERREIRA JUNIOR, 2008).

Diante da formação docente, vale destacar a importância de se considerar o conhecimento sobre a relação da formação de professores e o Banco Mundial. E, esta é uma agência especializada, independente do Sistema das Nações Unidas, sendo a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento, proporcionando empréstimos e doações aos países-membros. Busca o crescimento e a incorporação de novos valores políticos,

econômicos, culturais e tecnológicos de países em desenvolvimento. Para isso, ele passa a influenciar os investimentos na área educacional, com foco na construção de um novo perfil profissional que atenda as demandas do mercado de trabalho (PANSARDI, 2011).

A partir disto, a lógica econômica passa a orientar as demandas educacionais para que novos recursos humanos sejam formados com a incorporação de novos valores: competitividade, eficácia e flexibilidade. Não apenas o Banco Mundial, mas também, fazem parte desse processo, a instituições como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União Europeia (UE), a Organização Mundial do Comércio (OMC), pois esses assumem papel central na construção e difusão de um conjunto de ideias, que podem ser caracterizadas em um novo modo de organizar a educação (PANSARDI, 2011).

Desta forma, passamos a observar que a educação está subordinada a interesses e processos econômicos, políticos e culturais globais, externos à sua realidade, seguindo então, a lógica financista e empresarial da eficácia, eficiência, produtividade e relação custo-benefício, devendo fazer parte da orientação de um projeto educacional.

A escola passa, pois, a ser vista unicamente como uma prestadora de serviços, e a educação como uma mercadoria, sem a compreensão das especificidades do processo educativo e de aprendizagem; o aluno é percebido dentro da relação custo-benefício e o professor como um insumo secundário caro, que muitas vezes, está associado a sindicatos que atrapalham os ideias mercantilistas.

Desta forma, a formação inicial do professor, passa a ser desvalorizada e vista como custosa, inserindo-se na lógica neoliberal da eficácia e eficiência, reduzindo-se o custo a diminuir o tempo, ao mesmo tempo que garante um caráter mais pragmático de sua formação em detrimento a uma formação mais teórica. Assim, em alguns momentos, a educação recebe críticas por sua desvinculação do processo produtivo, por sua falta de praticidade e objetividade, ou seja, visando a um modelo empresarial, caracterizado por sua flexibilidade e polivalência, que atenda as demandas da sociedade, do mercado econômico e empresarial (PANSARDI, 2011).

Nesta lógica, a educação é vista de forma tecnicista e fragmentada que passa a ser destinada de acordo com o público e o profissional. O discurso ideológico sobre a educação, passa a ser vazio a partir do momento em que é colocado em prática, parecendo uma pseudo educação, já que o público alvo é mais carente de recursos financeiros, de tempo e de formação básica, para progredir nos estudos que exijam mais do estudante no seu período de formação na graduação, já que tem que ingressar muito rápido no mercado de trabalho.

No entanto, é preciso ficar atento as políticas públicas nacionais e principalmente, as internacionais destinadas à educação, que podem impor seu modelo mercantilista, como também, o aligeiramento e barateamento da formação das novas gerações e por falta de uma incapacidade de sindicatos e associações em analisar as proposta em conjunto com os profissionais da área, podem portanto, estagnar na evolução educacional e do desenvolvimento do pensamento crítico e científico.

Segundo Saviani (2009), desde o século XVII, Comenius, mais conhecido como o pai da Didática Magna, versava sobre a necessidade da formação docente. Mas, somente após a Revolução Francesa (1798-1799) que a questão da formação de professores surgiu à tona, devido à preocupação com a instrução popular. No Brasil, essa preocupação passou a ser pertinente após a Independência (1822). Isto posto, o autor elenca alguns períodos históricos da formação de professores no Brasil:

> 1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
> 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
> 3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
> 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
> 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
> 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

As respostas dos estudantes fizeram repensar sobre dois modelos de formação de professores, contemplados por Saviani (2009, p. 148):

> a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos:* para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. b) *modelo pedagógico-didático:* contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita, só se completa com o efetivo preparo pedagógico- didático.

Portanto, é possível perceber em linhas gerais, que a formação docente na universidade é uma questão muito delicada, pois de um lado, temos uma visão que valoriza o domínio dos conteúdos e a transmissão dos conhecimentos, que a questão da formação e o preparo didático-pedagógico virão em decorrência do domínio dos conteúdos, sendo

adquiridos na prática cotidiana, no exercício profissional. Mas, é sabido que as instituições formadoras nos cursos de licenciatura deverão assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular e física, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores (SAVIANI, 2011).

Para que isso seja possível, é preciso compreender a interligação de três elementos que influenciam o esquema organizacional e de trabalho do sistema educativo: o Estado, a sociedade civil e a autonomia da comunidade acadêmica (SAVIANI, 2007). Aqui, há que se dar voz, também, aos estudantes que são participantes ativos desse movimento, ora de forma atuante ou pacífica.

> [...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p. 153).

Quadro 7 - Categorização das respostas dos estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem pesquisados em relação à pergunta: 6. De que forma a sua instituição de ensino tem contribuído na formação de sua identidade docente?

Categorias	1º ano	%	2º ano	%	3º ano	%	4º ano	%	Total	%
Estrutura (física, pedagógica e humana)	32	78,04	22	95,62	24	85,71	27	96,42	105	87,5
Pode melhorar	02	4,87	00	-	04	14,28	01	3,57	07	5,83
Sem resposta	09	21,95	01	4,34	02	7,14	01	3,57	13	10,83

- Estrutura: 1ºano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P10-P11-P13-P16-P17-P18-P19-P20-P21-P22-P25-P26-P27-P28-P29-P30-P31-P32-P33-P34-P35-P36-P38-P39]; 2ºano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P09-P10-P11-P12-P14-P15-P16-P17-P18-P19-P20-P21-P22-P23]; 3ºano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P09-P10-P11-P13-P14-P16-P17-P19-P20-P21-P22-P23-P24-P25-P26-P27-P28]; 4ºano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P09-P10-P12-P13-P14-P15-P16-P17-P18-P19-P20-P21-P22-P23-P24-P25-P26-P27-P28].
- Pode melhorar: 1ºano [P10-P13]; 3ºano [P08-P15-P25-P28]; 4ºano [P17].
- Sem resposta: 1ºano [P09-P12-P14-P15-P23-P24-P37-P40-P41]; 2ºano [P13]; 3ºano [P12-P18]; 4ºano [P11].

Análise dos dados:

De acordo com as respostas obtidas, 87,5% dos estudantes (1º ano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P10-P11-P13-P16-P17-P18-P19-P20-P21-P22-P25-P26-P27-P28-P29-P30-P31-P32-P33-P34-P35-P36-P38-P39]; 2º ano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P09-P10-P11-P12-P14-P15-P16-P17-P18-P19-P20-P21-P22-P23]; 3º ano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P09-P10-P11-P13-P14-P16-P17-P19-P20-P21-P22-P23-P24-P25-P26-P27-P28]; 4º ano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P09-P10-P12-P13-P14-P15-P16-P17-P18-P19-P20-P21-P22-P23-P24-P25-P26-P27-P28]) colocam que a estrutura de um modo geral tem contribuído na formação de sua identidade docente, devido a sua estruturação física, pedagógica, humana, na progressão dos estudos e carreira.

A universidade é uma instituição complexa em várias dimensões, e por isso, que as instituições de ensino precisam ter a habilidade gerencial e um planejamento estratégico, que de forma geral é entendido como um processo, no qual a instituição define seu futuro desejado e as formas efetivas de executá-lo. Dessa forma será possível desenvolver um modelo de gestão participativa que visualize o mercado e o setor educacional brasileiro de forma prospectiva, antecipando-se aos possíveis problemas, compreendendo e aproveitando tendências futuras (SANTOS; ALLAIN, 2009).

Além disso, a estrutura (física, pedagógica, humana, tecnológica, científica e acordos cooperativos) oferecida pela instituição de ensino, pode colaborar no desenvolvimento do estudante e de profissionais que buscam aperfeiçoamento.

De modo geral, o professor é referência para o aluno e por isso o aspecto relacional é muito valorizado como a conduta que o professor tem em sala. Mas, 5,83% dos estudantes disseram que a instituição de ensino pode melhorar em relação às estratégias de ensino e abordagem pedagógica, à postura do docente e na sua forma de se relacionar com os alunos, pois estes servem como referência profissional (1º ano [P10-P13]; 3º ano [P08-P15-P25-P28]; 4º ano [P17]).

O aspecto relacional cria a possibilidade de interlocução, diálogo crítico-reflexivo e da produção da subjetividade, e é muito valorizado pelos estudantes que veem o docente como uma referência, tanto de postura quanto na adequação do discurso com a realidade profissional e com a teoria aplicada em sala de aula.

Por fim, a formação do enfermeiro está baseada na reflexão e nos aspectos relacionais, em que se busca a identificação com seu objeto de trabalho e as diferentes formas de se relacionar com esse objeto. Em vários momentos, privilegia a capacidade de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão, ação educativa e aspectos pedagógicos (DILLY; JESUS, 1995).

Não responderam a questão 1,83% dos estudantes (1ºano [P09-P12-P14-P15-P23-P24-P37-P40-P41]; 2ºano [P13]; 3ºano [P12-P18]; 4ºano [P11]).

Algumas respostas fizeram com que se refletisse sobre o peso do nome da instituição de ensino a qual os estudantes estão inseridos, ficando evidente a associação ao status de uma grife ligada ao ensino e ao prestígio acadêmico podendo gerar a ideia, de que a Instituição de Ensino se torne um meio garantido e seguro para um bom reconhecimento no mercado de trabalho, assegurando-lhes boas remunerações (ALVES, 2011).

É sabido que o nome de uma Instituição de Ensino tem peso relevante no mercado de trabalho e no currículo profissional, pois reflete todo arcabouço de conhecimento e inovação conquistado ao longo de sua história.

As Instituições de Ensino estão enquadradas no segmento serviços, possuindo características específicas diferenciando-se umas das outras, pela estrutura física, pedagógica e psicossocial, qualidade de ensino, recursos tecnológicos, oferecimento de estágio e intercâmbios, iniciação científica, processos democráticos de seleção, corpo docente e a projeção / status profissional e social, entre outros aspectos de igual importância (BRONEMANN; SILVEIRA, 2004).

A marca de uma empresa ou no caso aqui estudado, conclui-se que a marca da Instituição de Ensino pode ser algo intangível, mas é facilmente, percebida pela sociedade pelo seu nome, pois cria estruturas mentais, fazendo com que sua grife seja lembrada e identificada através de seus bens, serviços prestados, características humanas associadas, e também pelo seu posicionamento no mercado e nos rankings avaliativos (AAKER; 2012; KOTLER; KELLER, 2012).

Os últimos rankings avaliativos acadêmicos internacionais divulgados ao longo do ano de 2013 e 2012, confirmam a excelência da Instituição de Ensino Superior estudada, ou seja, a USP. No Webometrics Ranking of World Universities, ela está na 15ª posição no ano de 2012, no Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities, ocupa o 53º lugar. Segundo o QS World University Rankings, a universidade ocupou a 139ª posição em 2012 no mundo. No ano de 2013 ganhou doze posições, indo para 127ª colocação. De acordo com o Academic Ranking of World Universities (ARWU), em 2012 a universidade estava entre o 101º e o 150º lugar e no World University Rankings (WUR) aparece na 158ª colocação em 2012 (Jornal da USP, Ano XXVIII nº 981, 2012; YAMAMOTO, 2013).

Os rankings universitários internacionais podem ser superestimados ou subavaliados, com referência aos critérios e metodologias utilizados. Todavia, não podemos ignorar o fato de que seus dados influenciam na marca da Instituição de Ensino e no seu posicionamento,

prestígio acadêmico e mercadológico. Porém, fixar o olhar somente para dados numéricos, podem gerar opacidade frente à realidade.

A formação para docência, direcionada a prática de educar, contribui para uma nova gestão da identidade profissional docente, colaborando para o exercício de sua atividade docente e para a configuração dos saberes da docência.

A problematização e o desenvolvimento de uma atitude investigativa possibilitam ressignificar os processos formativos e a associação permanente entre teoria e prática. O que é muito diferente quando essa formação é feita de forma conteudista, estanque, distanciada da realidade, numa perspectiva burocrática e cartorial. É válido lembrar que a atividade de um professor não é somente voltada para a aquisição de conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas.

Compreendemos então, que a natureza da docência é ensinar de forma que possa contribuir para o processo de humanização do ser humano, respeitando sua condição de um sujeito historicamente situado, com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Dessa forma, espera-se que a licenciatura oportunize conhecimentos e experiências que possibilitem a construção contínua de sua identidade docente, transformando o seu saber-fazer a partir da investigação da própria atividade laboral.

Portanto, a partir deste trabalho, depreendemos que a identidade é um processo contínuo de construção com referências históricas e sociais. Em relação à profissão docente, não é diferente, pois ela emerge de um determinado contexto e de acordo com as demandas sociais, econômicas, culturais e políticas, passando a adquirir reconhecimentos legais, e por outro lado, isso pode gerar uma visão míope, com práticas burocratizantes.

Segundo Pimenta (1997) o crescimento quantitativo do sistema educativo, não tem correspondido de forma qualitativa e sequer as exigências sociais, o que impõe a reflexão frente aos cursos de formação e as práticas consagradas, como também, ao sentido dado à profissão docente mediante ao olhar social. Um exemplo disso, é que todo estudante quando inicia um curso de graduação, possui um saber sobre o que é ser professor por sua própria experiência de vida e pelas representações e os estereótipos que a sociedade representa sobre eles, através dos meios de comunicação.

O desafio da universidade nos cursos de licenciatura é de colaborar no processo de passagem do papel de aluno para o de professor. Para isso, passa a ser fundamental estimular a reflexão permanente sobre sua prática mediatizada por seus colegas de profissão e pela busca de novos referenciais teóricos.

A instituição escolar, não importa o nível, será também além de um centro de formação inicial, um processo de produção de saberes e formação profissional, o que implica a gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando assim, a constituição de redes de formação contínua, com a colaboração da sociedade. Disso, espera-se melhoria nas condições de trabalho e de valorização, compreendendo um projeto de formação emancipatório, o que implica em um posicionamento político e esse nunca deve ser apartado da educação, pois suas influências configuram as práticas profissionais de uma forma ou de outra.

Quadro 8 - Categorização das respostas dos estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem pesquisados em relação à pergunta: 7. Qual a importância do estágio no contexto da educação, para a formação da identidade docente?

Categorias	1º ano	%	2º ano	%	3º ano	%	4º ano	%	Total	%
Vivência - inserção no contexto profissional	38	92,68	20	86,95	28	100	27	96,42	113	94,16
Pouco estágio	00	-	01	4,34	00	-	00	-	01	0,83
Não identifica ou não reconhece o estágio na Educação Básica	00	-	01	4,34	00	-	00	-	01	0,83
Sem resposta	03	7,31	01	4,34	00	-	01	3,57	05	4,16

- Vivência – inserção no contexto profissional: 1ºano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P09-P10-P11-P12-P13-P14-P15-P16-P17-P18-P19-P20-P21-P22-P23-P24-P25-P26-P27-P28-P29-P30-P31-P32-P33-P34-P35-P38-P39-P40]; 2ºano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P09-P11-P12-P14-P15-P16-P17-P19-P20-P21-P22-P23]; 3ºano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P09-P10-P11-P12-P13-P14-P15-P16-P17-P18-P19-P20-P21-P22-P23-P24-P25-P26-P27-P28]; 4ºano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P09-P10-P12-P13-P14-P15-P16-P17-P18-P19-P20-P21-P22-P23-P24-P25-P26-P27-P28].
- Pouco estágio: 2ºano [P13].
- Não identifica / reconhece o estágio na Educação Básica: 2ºano [P10].
- Sem resposta: 1ºano [P37-P41-P36]; 2ºano [P18]; 4ºano [P11].

Análise dos dados:

Na primeira metade do século XX, o estágio era tido como uma atividade pouco valorizada e articulada de forma pedagógica. E muitas vezes os estudantes eram utilizados como mão de obra barata. Já na segunda metade desse século, o estágio começou a ser visto com outros olhos, valorizando as ciências humanas e sociais que, anteriormente eram subjugadas em detrimento das ciências biomédicas. Isso fez com que os currículos escolares fossem repensados de maneira que considerasse o graduando como um ser em construção no qual se espera uma atitude crítica e construtiva face à realidade, e não um mero executor de tarefas, externamente determinadas, pois, ser aluno, não pode ser considerado um estado transitório ou de preparação para o futuro e sim como o presente em si mesmo (SERRA, 2008).

Sendo assim, muitas mudanças ocorreram na organização da carga horária do estágio nos cursos de licenciatura, com as novas exigências da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996. Isso suscitou algumas reformas na estrutura curricular, que fomentou uma melhor articulação das disciplinas com o estágio e uma ampliação dos referencias teóricos e processos reflexivos dialogados.

94,16% dos estudantes participantes, responderam que o estágio é importante na formação, pois possibilita a vivência, o exercício da prática e da teoria, ou melhor, a inserção no contexto profissional, (1º ano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P09-P10-P11-P12-P13-P14-P15-P16-P17-P18-P19-P20-P21-P22-P23-P24-P25-P26-P27-P28-P29-P30-P31-P32-P33-P34-P35-P38-P39-P40]; 2º ano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P09-P11-P12-P14-P15-P16-P17-P19-P20-P21-P22-P23]; 3º ano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P09-P10-P11-P12-P13-P14-P15-P16-P17-P18-P19-P20-P21-P22-P23-P24-P25-P26-P27-P28]; 4º ano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P09-P10-P12-P13-P14-P15-P16-P17-P18-P19-P20-P21-P22-P23-P24-P25-P26-P27-P28]).

Já 0,83% dos estudantes (2º ano - P13) responderam que o oferecimento de estágio deveria ser ampliado no decorrer do curso e 0,83% (2º ano - P10) não identifica ou não reconhece o estágio ou até mesmo como campo de trabalho a atuação do enfermeiro na Educação Básica, sem ser por intermédio dos Postos de Saúde, mas supomos que essa resposta é devido ao ano que estão cursando, por ser uma atividade que tem início na 3ª etapa do curso, que visa à promoção da saúde através da metodologia da problematização.

Não responderam a questão 4,16% dos estudantes (1º ano [P37-P41-P36]; 2º ano [P18]; 4º ano [P11]).

Podemos depreender que o estágio faz parte do componente curricular coligado às disciplinas, favorecendo a construção significativa de aprendizagem, seja na observação ou na imitação de bons modelos / referenciais, vivências em campos de estágio ou lembranças de sua história de vida, enquanto estudante.

O programa de estágio atualmente esclarece que a teoria e a prática são eventos indissociáveis, como práxis, que possibilita um conjunto de vivências significativas. Segundo Pimenta (2012b, p. 75), "o estágio deve ser um momento de síntese dos conteúdos, das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como deve constituir-se em um processo de reflexão-ação-reflexão [...]".

De acordo com Imbernón (2008), o estágio deve possibilitar o desenvolvimento da capacidade de refletir, interpretar e compreender a própria prática e a realidade social. Dessa forma, o estágio se constitui de um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico, que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental, podendo ainda, se constituir em uma atividade de pesquisa científica.

Através da experiência / vivências dos estágios, 94,16% dos estudantes referiram que trazem algumas demandas para sala de aula e a partir delas, identificam problemas e buscam elaborações de intervenção e as ações docentes atuam na mediação e fortalecimento de sua identidade profissional do aluno em formação. "A prática de pensar a prática e de estudá-la, nos leva à percepção da percepção anterior ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento" (FREIRE, 2012, p. 112).

No decorrer do estágio, os estudantes desenvolvem e aprimoram o seu potencial observador, mas para isso é preciso estar preparado a partir de um referencial teórico, com um foco estabelecido para que haja posteriormente, uma reflexão sobre o que foi visto em torno da própria prática.

O estágio possibilita ainda, a interação com os profissionais no seu contexto de trabalho, pois deve possibilitar uma situação de complementaridade, uma proximidade, pois alguns saberes não são construídos somente na sala de aula ou no momento de reflexão, e sim durante uma trajetória de vida profissional e isso só pode ser conhecido na troca com outros profissionais. Mas, nem sempre é assim, essa relação em alguns momentos, é marcada por inúmeras situações constrangedoras em que o estagiário é visto como aquele que está para julgar a prática profissional alheia, isso pode gerar uma relação conflituosa.

Por meio do estágio, o estudante tem a possibilidade de transformar os conhecimentos curriculares em conhecimentos profissionais, os quais serão utilizados no seu cotidiano como também motivadores de novos estudos e qualificação. Isso implica numa importante ruptura

epistemológica geradora de tensões neste contexto institucional. Todavia, pode servir para uma regulação qualitativa do sistema de formação. A atividade pedagógica prática proporciona a reflexão sobre a atividade desenvolvida com seus pares, sedimentação das atitudes, cooperação e colaboração com outros profissionais e instituições.

> A prática pedagógica é o componente curricular que visa, em termos formais, a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, aqui entendida como a capacidade de mobilização dos saberes, necessários para a resolução dos problemas colocados pela prática docente, no quotidiano das escolas (FORMOSINHO, 2009, p. 129).

Segundo Dilly e Jesus (1995), o estágio possibilita a vivência do ambiente de trabalho, podendo ser considerado como um processo educativo que privilegia a inteligência e a cultura geral, entre outros aspectos que habilitam o estudante ao exercício profissional.

Por isso, o estágio deve ser compreendido não só como uma etapa prática do curso, mas sim, como a própria práxis, que engloba uma atitude teórico-prática e crítico-reflexiva. A articulação entre a formação e o estágio pode ser considerada como um ponto crucial na organização curricular de um curso.

Pudemos observar nos relatos dos 94,16% dos estudantes e no Projeto Político Pedagógico do curso, que o estágio visa integrar às disciplinas ao longo do curso, tendo como objetivo, tematizar e problematizar as experiências vivenciadas em campo. É nesse processo de alternância, em que se transita entre os espaços, físico teórico e o espaço prático, distintos e delimitados fisicamente, que o estudante passa a se constituir enquanto articulador da sua identidade profissional.

Este outro olhar para o estágio desmistifica a ideia de que se devem concentrar estudos, somente em práticas aplicacionistas e além das modalidades de estágio: observação, participação, regência, entre outras, também podemos enxergá-lo como um processo de pesquisa que exigirá um constante exercício de reflexão-ação-reflexão da teoria e da prática e do processo de formação e trabalho.

O curso em questão prevê um movimento de alternância entre situações de formação e situações de trabalho em todo o seu decorrer, cujo objetivo é o de confrontar e problematizar as realidades distintas, uma vez que "a formação docente faz-se pelo trabalho de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a realidade, a fundamentação teórica estudada, bem como pela reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional" (LIMA, 2001, p. 58).

Acreditamos que a problematização das vivências realizadas no estágio, à luz da teoria estudada nos diferentes componentes curriculares do curso, contribui, por um lado, para que os professores-formadores desenvolvam um processo permanente de reflexão em torno do Projeto Pedagógico, do Currículo Oficial do curso e de sua própria prática em sala de aula e, por outro lado, favorece para a formação prática do futuro professor, mas para isso é preciso à dedicação, empenho e comprometimento de todos.

O processo de socialização e o caráter relacional da enfermagem através do estágio, contribuem para a construção da identidade profissional de acordo com as configurações sociais. Ao relembrarmos como eram vistos os profissionais dessa área com o espírito de sacrifício, abnegação e compaixão, que tivessem destreza e competência motora e que ainda auxiliassem na gestão da saúde, assim podemos perceber nos dias atuais, o quanto são fluidos e permanentes os processos de construção da identidade de um profissional. A exemplo disso, considerando que estamos numa fase de especializações por parte das profissões, isso acaba exigindo uma nova postura profissional que é de trabalho multidisciplinar e interdisciplinar e de forma cooperativa (SERRA, 2008).

Paulo Freire (2012, p. 83), refere que um instrumento indispensável ao ato de estudar é o da observação, e isso é realizado durante o processo de estágio, à medida que essa prática estimule "o registro dos fatos e o que a eles se prende. A prática de registrar nos leva a observar, comparar, selecionar, estabelecer relações entre fatos e coisas."

Os saberes possíveis de serem construídos no estágio segundo Freire (2011e), estão diretamente vinculados à atuação profissional do professor que, além de *saber*, numa dimensão mais teórica, precisa aprender a *fazer* e analisar esse *saber fazer*, para que sua prática profissional seja sempre transformada. O professor, no momento do estágio, se coloca como mediador à construção de conhecimento, por reconhecer e considerar essa etapa prática enquanto arte, técnica e concepção, que privilegia a interação e o desenvolvimento da consciência social, de forma contextualizada, que exige a articulação de competências, atitudes, habilidades e reflexão crítica, na busca de referenciais (TARDIF, 2012).

Desta forma, pretende-se que o estagiário seja o protagonista de seu processo de formação e que possa desenvolver competências investigativas que o possibilite compreender criticamente e de forma atuante, a realidade na qual está situado.

Neste sentido, Freire (2012, p. 104), aborda também, a importância de ver

> como nos movemos no contexto concreto de nosso trabalho, que as relações entre a prática e o saber da prática são indicotomizáveis. Mas, mesmo que indicotomizáveis, no contexto prático, concreto, não atuamos o tempo todo epistemologicamente, curioso. Fazemos as coisas porque temos certos hábitos de fazê-las. Ainda que,

> assumindo a curiosidade típica de quem busca a razão de ser das coisas, mas amiúde do que na situação descrita da experiência na cotidianidade, preponderantemente, não fazemos. O ideal da nossa formação permanente está em que nos convençamos de, e nos preparemos para, o uso mais sistemático de nossa curiosidade epistemológica.

É preciso também salientar que através do estágio muitos estudantes partem da observação para a imitação de algumas referencias profissionais, segundo 95,83% dos participantes da pesquisa e, às vezes, pode acontecer a re-elaboração crítica dos modelos existentes na prática, consagrados como bons, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram e as suas experiências e dos saberes que adquiriram durante seu processo formativo inicial. A observação e a imitação não podem ser associados à passividade ou ao conformismo diante do que é observado, e sim, como fonte primária de compreensão, de formação e de transformação social e política.

Sem dúvida, o estágio é um momento de fundamental importância no processo de formação do profissional, o qual tem a função de integrar as inúmeras disciplinas que compõem o currículo acadêmico, dando-lhes unidade estrutural e testando-lhes o nível de consistência e o grau de entrosamento. É preciso salientar que a teoria é uma ferramenta essencial para a consolidação da prática.

O estágio não é somente uma experiência prática vivida pelo estudante. É uma oportunidade para refletir, sistematizar e testar conhecimentos teóricos e ferramentas técnicas durante o curso de graduação. O estágio, também oportuniza avaliar a possibilidade de sugerir mudanças no mercado de trabalho, aprofundando uma área de interesse e testando a habilidade de negociação do estudante e vivenciar ainda experiências de resolução de problemas.

Com isso, fica claro a grande importância desta atividade, trazendo imensos benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino e principalmente, para o aprimoramento profissional do estudante. Mas, a vivência de estágio precisa ser dialogada e refletida. Caso contrário, não terá cumprido o seu papel formativo.

Quadro 9- Categorização das respostas dos estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem pesquisados em relação à pergunta: 8. Como você percebe o currículo do seu curso de Licenciatura em Enfermagem? O currículo do seu curso tem contribuído para construção da sua identidade docente?

Categorias	1º ano	%	2º ano	%	3º ano	%	4º ano	%	Total	%
Contribui	30	73,17	21	91,30	26	92,85	26	92,85	103	85,83
Não tem conhecimento	01	2,43	00	-	01	3,57	00	-	02	1,66
Sem resposta	10	24,39	02	8,69	01	3,57	02	7,14	15	12,5

- Contribui: 1º ano [P01-P02-P03-P04-P06-P07-P08-P09-P10-P12-P16-P17-P19-P20-P21-P22-P23-P24-P25-P26-P27-P28-P29-P30-P31-P33-P35-P36-P38-P39]; 2ºano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P09-P10-P11-P12-P13-P14-P16-P17-P19-P20-P21-P22-P23]; 3ºano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P09-P10-P11-P13-P14-P15-P16-P17-P18-P19-P20-P22-P23-P24-P25-P26-P27-P28]; 4ºano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P09-P10-P11-P12-P13-P14-P15-P16-P18-P19-P21-P22-P23-P24-P25-P26-P27-P28].
- Não tem conhecimento: 1ºano [P34]; 3ºano [P12].
- Sem resposta: 1ºano [P05-P11-P13-P14-P15-P18-P32-P37-P40-P41]; 2ºano [P15-P18]; 3ºano [P21]; 4ºano [P17-P20].

Análise dos dados:

Antes de tudo é preciso compreender o significado etimológico da palavra currículo, que é uma expressão latina e que pode ser associada à ideia de um percurso a ser atingido. Ele serve de guia, ou melhor, de norteador para se pensar sobre a educação, no que consistem os conteúdos e a forma com eles serão aplicados e organizados num determinado curso, ou seja, ele auxiliará no percurso educacional e na elaboração das situações de aprendizagem, na qual os estudantes estarão vivenciando (SACRISTÁN, 2000).

A ideia que temos sobre o currículo educacional foi evoluindo e se modificando conforme as exigências sociais e do mercado de trabalho. Portanto, o currículo é muito significativo na prática pedagógica, pois é utilizado no processo de socialização, estando associado às variações dos conteúdos, a sociedade e a profissionalização. Dessa forma compreendemos que o currículo pode atuar como um veículo de interesses sociais, culturais e políticos no âmbito da educação.

O currículo possui um enfoque processual e prático, que se constrói no processo de configuração dos cursos e da instituição de acordo com os seus princípios essenciais (missão, visão e valores).

O currículo pode se apresentar das seguintes formas: o prescrito, o apresentado aos professores, os moldados pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado, o currículo avaliado e o currículo oculto, que contribui para a aquisição de saberes, competências, valores, sentimentos, sem constar nos programas previamente elaborados (SACRISTÁN, 2000; SILVA, 2007).

As mudanças curriculares apontam para uma transformação pedagógica dos conteúdos, dos métodos e das condições escolares, levando em consideração um novo perfil de professor, em que o exercício de suas atividades vai além da sua relação com o saber e o conhecimento. A produção do saber é explicitamente relacionada e influenciada pelas necessidades dos alunos, da sociedade e da instituição de ensino e, sobretudo, o currículo sofre pressão das necessidades políticas, econômicas e sociais do seu contexto (SACRISTÁN, 2000).

É fato que não há como exercer as práticas educacionais sem ter um currículo pré-estabelecido, pois ele é um componente formador da realidade, do sistema de educação no qual vivemos, é a expressão e a concretização do plano cultural, pois toda instituição trabalha e defende de certa forma uma cultura. Por isso, é importante que se pense na reconstrução progressiva e interdisciplinar do currículo, pautado na reflexão da pluralidade de pensamentos e na contemplação da diversidade cultural dos sujeitos. Pois, o currículo é uma representação, é um local de produção de signos e saberes, com um compromisso social sendo o cerne da instituição de ensino (SACRISTÁN, 2013; SILVA, 2001).

> Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância (SACRISTÁN, 2013, p.10).

O currículo é considerado um espaço múltiplo: epistemológico, de luta política, de representação social, físico e de relações. No caso do currículo de enfermagem a ideia de dupla filiação de ordem religiosa e médica e de um saber periférico em relação a outros saberes profissionais, configuraram e influenciam os processos de ensino e de organização curricular.

A função da universidade é formar recursos humanos altamente qualificados e socialmente ativos. A formação se fortalece na estabilização do currículo disciplinar na instituição de ensino. Por isso, o currículo é conhecido como um compromisso social sendo o cerne da instituição de ensino.

O currículo não pode ser visto como um espaço de transmissão de conhecimento, mas, como um múltiplo espaço: epistemológico, de luta política de representação social, físico e de ser e ver, pois é um espaço de relações.

As heranças históricas da enfermagem, como a ideia de dupla filiação de ordem religiosa e médica, assim como, de um saber periférico em relação a outros saberes profissionais, configuram e influenciam os processos de ensino e de organização curricular. Por isso, é importante compreender como os estudantes se relacionam com os saberes da área da enfermagem e com as vivências da profissão, já que estas contribuem na constituição de sua identidade. Paralelamente, ao currículo formal, existe também o currículo oculto que representa as interações cotidianas da própria vivência curricular que reflete a estrutura social e organizacional da instituição de ensino (SERRA, 2008).

O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. Enfim, o currículo de um curso produz e nos produz, mediante seus estímulos, vivências, saberes compartilhados em diferentes situações e diante de um grupo diversificado.

A construção do currículo escolar prevê as experiências que serão propostas aos estudantes levando em consideração a realidade da instituição de ensino e do seu público, comunidade e aspectos legais.

Para 85,83% dos estudantes pesquisados (1º ano [P01-P02-P03-P04-P06-P07-P08-P09-P10-P12-P16-P17-P19-P20-P21-P22-P23-P24-P25-P26-P27-P28-P29-30-P31-P33-P35-P36-P38-P39]; 2º ano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P09-P10-P11-P12-P13-P14-P16-P17-P19-P20-P21-P22-P23]; 3º ano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P09-P10-P11-P13-P14-P15-P16-P17-P18-P19-P20-P22-P23-P24-P25-P26-P27-P28]; 4º ano [P01-P02-P03-P04-P05-P06-P07-P08-P09-P10-P11-P12-P13-P14-P15-P16-P18-P19-P21-P22-P23-P24-P25-P26-P27-P28]), o currículo é bom e tem contribuído na construção da sua identidade. Mas, alguns não conseguem identificar a articulação das disciplinas da área biológica com as da educação.

Outro grupo de 4,16% dos estudantes percebe o currículo do curso de bacharelado e licenciatura em enfermagem como mais completa, por abranger uma dupla formação (enfermeiro e de docente em enfermagem), aumentando assim, suas oportunidades de atuação no mercado de trabalho (1º ano [P3-P35-P26-P27-P29]).

Já 4,16% dos estudantes (2º ano [P10-P12-P16]; 4º ano [P28-P11]) dizem não ter interesse em atuar na área educacional, apesar de estar cursando uma graduação que visa à formação do enfermeiro docente para cursos técnicos e também para atuação educativa enquanto enfermeiro do sistema de saúde.

Por outro lado, os estudantes conseguem identificar que algumas práticas educativas valorizam a humanização, e para eles em alguns momentos os docentes parecem desconhecer o papel e função da licenciatura. Por isso, o currículo pode ser sempre melhorado na visão dos estudantes, mas para isso eles precisam conhecê-lo e exercitar o seu papel de participantes ativos na colaboração e construção do mesmo, frente às comissões e colegiados acadêmicos.

Percebemos que a partir da análise das respostas dos estudantes do 3º e do 4º ano o olhar é mais crítico em relação ao currículo do curso e a postura de alguns docentes. Os alunos colocam que o curso possui algumas lacunas nas disciplinas da área biológica / enfermagem (3º ano-[P25]; 4º ano [P23]); solicitam uma melhor distribuição da carga horária das disciplinas (4º ano [P2-P9]) pedem por uma maior articulação ente as disciplinas (3º ano-P13); uma melhor preparação por parte dos docentes para ministrarem suas aulas e interação com alunos (3º ano- [P15-P20-P26-P28]; 4º ano - [P1-P6-P16-P21]) e um estudante (4º ano- [P27]) coloca que seria interessante conquistar o espaço para a inserção da disciplina Promoção da Saúde na Educação Básica de modo formal nas escolas e não somente via sistema de saúde.

Assim, 12,5% dos estudantes deixaram em branco suas respostas (1º ano [P05-P11-P13-P14-P15-P18-P32-P37-P40-P41]; 2º ano [P15-P18]; 3º ano [P21]; 4º ano [P17-P20]). E 1,66% dos estudantes (1º ano [P34]; 3º ano [P12]) colocaram que não tem conhecimento sobre o currículo do seu curso. A falta de conhecimento sobre as propostas curriculares podem comprometer a participação do aluno no contexto acadêmico e a sua formação profissional.

Por mais que o currículo possa ser determinado pelas legislações vigentes, é de responsabilidade da instituição interpretar e operacionalizar os critérios estabelecidos para que tenha sucesso no alcance de seus objetivos (DILLY; JESUS, 1995). Contudo, é importante contar com a colaboração dos discentes e comunidade escolar.

O currículo é o enfoque principal da educação e imprescindível à prática pedagógica, pois ele está ligado às variações dos conteúdos, à sociedade e à profissionalização dos docentes. O currículo é um instrumento essencial utilizado no processo de socializar.

As mudanças no currículo exigem um novo professor, tendo como consequências fatos relevantes como: o docente tem atribuídas funções que vão além da relação com o saber e o

conhecimento. Ao professor se propõe, hoje, conteúdos para desenvolver nos currículos muito diferentes dos que ele estudou (SACRISTÁN, 2000).

Na elaboração curricular é importante ficar atento aos determinantes impostos pela sociedade, as relações de poder e as pressões ideológicas, como também, para a imagem que esses profissionais representam para a sociedade e os princípios filosóficos e pedagógicos que norteiam a prática profissional (DILLY; JESUS, 1995).

É interessante compreender que a organização do currículo (conhecimento que a sociedade organiza) é conhecida historicamente por refletir a distribuição do poder e dos princípios de controle social. "[...] A ideologia do poder não apenas opaciza a realidade, mas também nos torna míopes, para não vermos claramente à realidade. O seu poder é domesticante e nos deixa, quando tocados por ele deformados, ambíguos e indecisos" (FREIRE, 2012, p. 13).

As mudanças propostas nos currículos de enfermagem podem ser entendidas como inovações e rupturas paradigmáticas. Um exemplo disso, é que antigamente a formação era focada no saneamento urbano, no controle das epidemias, atrelada ao modelo médico / hospitalar de atenção individual e curativa e não para a saúde pública. Posteriormente na década de 80, à proposta era de equidade, integralidade e universalidade, com foco na formação generalista e com atuação em diferentes níveis de atenção. Na década de 90, com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996), foi proposto à extinção dos currículos mínimos e a adoção de diretrizes curriculares específicas que contemplam o desenvolvimento de competências e habilidades (ITO et al., 2006).

Outro aspecto importante é que os estudantes compreendam que o currículo faz parte do Projeto Político Pedagógico, por ser um dos elementos constitutivos da organização do trabalho pedagógico de toda instituição de ensino.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que é considerado uma ferramenta viva, flexível e eficiente de planejamento e avaliação, servindo de parâmetro para discutir referências, experiências e ações de curto, médio e longo prazo, em que todos os membros das equipes gestora e pedagógica devem consultar a cada tomada de decisão.

Ao desmembrar o sentido de cada palavra, podemos compreender projeto pelo agrupamento de propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo; político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir, e pedagógico por definir e organizar as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é, pois uma construção coletiva, a partir de demandas reais apontadas por professores, alunos, pais, diretores e comunidade em geral. Nesse processo, a instituição de ensino constrói autonomia, mesmo que relativa, possibilitando o enfrentamento e o posicionamento frente aos questionamentos ganhando segurança para alcançar seus objetivos e para enfrentar os desafios postos pela sociedade, pois todos participam coletivamente dessa organização (QUARESMA, 2012).

O Projeto Político Pedagógico engloba dois níveis de organização: a da instituição como um todo, e da própria sala de aula, incorporando a sua relação com o contexto do qual faz parte, sem se afastar da sua visão de totalidade e essência / objetivo do seu trabalho educativo. Ele também possui duas dimensões: a política relacionada à formação cidadã e a pedagógica, direcionada à formação do aluno e para isso a instituição tem que possuir muita clareza em relação aos seus princípios norteadores e de concepção de educação, de ser humano e de sociedade. Para tanto, a instituição de ensino deve ter clareza em relação à construção de dois projetos: o político pedagógico e o administrativo que devem caminhar juntos (QUARESMA, 2012).

Devido ao que foi apresentado, possivelmente seria interessante discutir e compartilhar ao longo do curso, a análise e a compreensão do próprio currículo, na forma de atividade pedagógica significativa, junto com os docentes e com os alunos, para esses pudessem visualizar os seus componentes e sistematização, com o intuito de realizar uma reflexão crítica que coteje sobre o que aprenderam e vivenciaram no curso, com o que está proposto no documento. Vale refletir sobre esse tipo de atividade, que poderá enriquecer a proposta curricular, possibilitando o estilo à mudança e estimulará mudança de postura tanto do discente quanto do docente.

Quadro 10 - Categorização das respostas dos estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Licenciatura em Enfermagem pesquisados em relação à pergunta: 9. Livre para você se expressar como quiser:

Categorias	1º ano	%	2º ano	%	3º ano	%	4º ano	%	Total	%
Valorização docente	01	2,43	01	4,34	01	3,57	00	-	3	2,5
Horário do curso é ruim	01	2,43	00	-	00	-	00	-	1	0,83
Gosta do curso	02	4,87	00	-	00	-	01	3,57	3	2,5
Buscar a necessidade dos alunos	01	2,43	00	-	00	-	00	-	01	0,83
Desejo em ser docente	00	-	01	4,34	02	7,14	00		03	2,5
Solicitação de aulas em EU	00	-	01	4,34	00	-	00	-	01	0,83
Gostou de participar da pesquisa	00	-	01	4,34	01	3,57	00	-	02	1,66
Não tem interesse pela docência	00	-	03	13,04	00	-	00	-	03	2,5
Divulgação do curso	00	-	01	4,34	00	-	00	-	01	0,83
Aprendizado	00	-	01	4,34	00	-	00	-	01	0,83
Abordar a identidade docente	00	-	01	4,34	00	-	00	-	01	0,83
Postura dos docentes	00	-	00	-	01	3,57	00	-	01	0,83
A disposição para esclarecimento	00	-	00	-	01	3,57	00	-	01	0,83
O ser humano é um ser inacabado	00	-	00	-	01	-	00	-	01	0,83
Compartilhar informações sobre o curso	00	-	00	-	01	3,57	00	-	01	0,83
Criação de espaços reflexivos	00	-	00	-	01	3,57	00	-	01	0,83
Mais disciplinas de educação	00	-	00	-	01	3,57	01	3,57	02	1,66
Função educativa do enfermeiro	00	-	00	-	00	-	01	3,57	01	0,83
Melhorar a formação	00	-	00	-	00	-	01	3,57	01	0,83
Sem resposta	35	85,36	12	52,17	17	60,71	24	85,71	88	73,33

- Valorização docente: 1ºano [P02]; 2ºano [P11]; 3ºano [P19].
- Horário do curso é ruim: 1ºano [P03].
- Gosta do curso: 1ºano [P11-P33]; 4ºano [P23].
- Buscar a necessidade dos alunos: 1ºano [P39].
- Desejo em ser docente: 2ºano [P04]; 3ºano [P12-P14].
- Solicitação de aulas em urgência e emergência: 2ºano [P05].
- Gostou de participar da pesquisa: 2ºano [P07]; 3ºano [P02].
- Não tem interesse pela docência 2ºano [P16- P19- P21].
- Divulgação do curso: 2ºano [P08].
- Aprendizado: 2ºano [P22].
- Abordar a identidade docente: 2ºano [P14].
- Postura dos docentes: 3ºano [P01].
- A disposição para esclarecimento: 3ºano [P05].
- O ser humano é um ser inacabado: 3ºano [P08];
- Compartilhar informações sobre o curso: 3ºano [P13];
- Criação de espaços reflexivos: 3ºano [P15].
- Mais disciplinas de educação: 3ºano [P28]; 4ºano [P06].
- Percepção da função educativa do enfermeiro: 4ºano [P08].
- Melhorar a formação: 4ºano [P14].
- Sem resposta: 1ºano [P01-P04-P05-P06-P07-P08-P09-P10-P12-P13-P14-P15-P16-P17-P18-P19-P20-P21-P22-P23-P24-P25-P26-P27-P28-P29-P30-P31-P32P34-P35-P37-P38-P40-P41]; 2ºano [P01-P02-P03-P06-P09-P10-P12-P13-P15-P17-P18-P23]; 3ºano [P03-P04-06-P07-P09-P10-P16-P17-P18-P20-P21-P22-P23-P24-P25-P26-P27]; 4ºano [P01-P02-P03-P04-P05-P07-P09-P10-P11-P12-P13-P15-P16-P17-P18-P19-P20-P21-P22-P24-P25-P26-P27-P28].

Análise dos dados:

Percebemos nas respostas dos estudantes em relação ao espaço proporcionado para livre expressão, sem censura ou interdição, foi pouco usufruído.

Pudemos observar que 73,33% dos estudantes, não se expressaram, ou melhor, deixaram suas respostas em branco, (1º ano ([P01-P04-P05-P06-P07-P08-P09-P10-P12-P13-P14-P15-P16-P17-P18-P19-P20-P21-P22-P23-P24-P25-P26-P27-P28-P29-P30-P31-P32P34-P35-P37-P38-P40-P41]); 2º ano ([P01-P02-P03-P06-P09-P10-P12-P13-P15-P17-P18-P23]); 3º ano ([P03-P04-06-P07-P09-P10-P16-P17-P18-P20-P21-P22-P23-P24-P25-P26-P27]); 4º ano ([P01-P02-P03-P04-P05-P07-P09-P10-P11-P12-P13-P15-P16-P17-P18-P19-P20-P21-P22-P24-P25-P26-P27-P28]).

Compreendemos estas repostas, como uma forma da liberdade de expressão. Todavia, a grande maioria não respondeu. Pode-se entender que o silêncio é outra forma de expressão.

Através deste espaço aberto para falar sobre o que quiser, também, pode-se identificar a livre expressão de uma subjetividade, que é o produto de múltiplas interações sociais. Permitir, incentivar a liberdade de expressão e realmente ouvir o que os estudantes expressam, faz parte de uma vivência de liberdade no processo educativo, o que proporciona a humanização da educação, o envolvimento do estudante e uma aprendizagem mais significativa. Assim como a palavra, o silêncio tem um peso, e pode ser entendido, como algo contendo sentidos a serem descobertos (ORLANDI, 2007).

As outras respostas abordam que 2,5% dos estudantes gostam do curso (2º ano- P16-P19-P21), mas relataram não ter interesse pela docência.

Já 2,5% dos estudantes gostam do seu curso de graduação (1º ano- P11-P33; 4º ano-P23), e 2,5% dos alunos reforçaram a ideia de que têm interesse em serem docentes (2º ano-P04; 3º ano- P12-P14); outros 2,5% pedem mais valorização para o profissional do magistério (1º ano- P02; 2º ano- P11; 3º ano- P19); e 1,66% estudantes (3º ano-P28; 4º ano- P06) solicitam que o curso ofereça mais disciplinas na área de educação; e 1,66% (2º ano- P07; 4º ano- P06) manifestaram satisfação em participar dessa pesquisa.

Podemos inferir diante das respostas dos participantes da pesquisa que, estaremos diante de desafios e aprendizagens (2º ano- P22), devido a nosso inacabamento (3º ano- P08). Devemos, pois, aprender a lidar de forma cooperativa dentro de um grupo relacional, mesmo sabendo que faz parte a divergência, o confronto de ideias ou de interesses e esses, muitas vezes, são alicerçados através da interação e do convívio, mediados pelo diálogo e isso,

geralmente, não está explícito no currículo ou no ambiente de trabalho, fazendo parte do aprendizado.

O fato faz com que pensemos na resposta de outro estudante que coloca a educação ainda como transmissão de saberes (1º ano- P36). A educação é por excelência, comunicativa / dialógica e colaborativa, que promove o protagonismo e a autonomia, a isso podemos associar a ideia de que a educação deve estar em consonância com as necessidades e interesses do alunado (1º ano- P39). E não estando hoje, limitada a transmissão de conhecimentos (1º ano- P36) acumulados durante determinado período histórico. O exercício da docência passa a ter um direcionamento voltado para a problematização das situações e para o processo investigativo, que é retroalimentado pela teoria e pela prática, sendo caracterizado por um período de aprendizagem (2º ano- P22).

Os desafios e a valorização da docência (1º ano P02; 2º ano P11; 3º ano P19), os baixos salários, a falta de estrutura nas instituições de ensino, a violência, o cansaço físico e mental e a desmotivação contribuem para uma situação caótica no sistema educativo. Mas, a educação é chave para a libertação política, econômica e social, sendo necessário desenvolver e munir cada indivíduo do saber, do pensar e da decisão, formando cidadãos livres pelo conhecimento, capazes por autonomia e participantes por consciência (GADOTTI, 2003).

Desta forma, o educador e os estudantes em formação passam a construir sua identidade, potencializando uns aos outros, para que busquem serem cidadãos autônomos, críticos, participativos, organizados, articuladores e capazes de se integrarem à sociedade, promovendo o desenvolvimento sustentável e cooperativo.

Para isto, é preciso oportunizar espaços reflexivos (3º ano- P15), abordar a questão da identidade docente durante o curso de forma explícita (2º ano- P14), para que se desenvolva a percepção a respeito da função educativa e social do enfermeiro (4º ano- P08). Para que possa haver uma maior compreensão e divulgação do curso (2º ano- P08). Mas, segundo um participante da pesquisa, esse refere à importância do docente em relação a sua postura profissional em relação a sua atuação educativa e pedagógica (3º ano- P01), além disso, seria salutar compartilhar mais informações sobre o curso (3º ano- P13) e dessa forma, pode ser possível um maior engajamento que vise a melhoria da formação docente do enfermeiro (4º ano- P14).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não tem a pretensão de apresentar verdades absolutas e sim, refletir e analisar possibilidades, procurando entender as faces e olhares diante de um mesmo ponto, a estimular o debate, o diálogo, as convergências, bem como as divergências. "Aliás, sem a possibilidade de divergir, não há ciência" (AZANHA, 1992, p. 12).

As nossas escolhas teóricas e metodológicas não foram arbitrárias. Elas procuraram mostrar as concepções de um mundo, de uma sociedade, de um homem e de uma educação que temos e que acabam tendo repercussões éticas e políticas no cotidiano, na formação dos profissionais e no debate de ideias.

Diante do exposto nesta pesquisa, depreendemos da relevância deste tipo de estudo, para melhor instrumentalização e articulação das áreas do conhecimento em relação à Saúde e à Educação, para que se percebem como parceiras de forma colaborativa. Consideramos então, que é notória a interface existente entre essas duas grandes áreas, dentro de uma perspectiva holística, humanista e humanitária.

Além disso, esperamos ter dado voz e sentido às colocações dos estudantes, porque sem eles não há processo educativo, considerando que são a matéria prima da aprendizagem. Levar em consideração a percepção do corpo discente sobre as situações que vivenciam na instituição de ensino, pode também, trazer contribuições relevantes para melhor compreensão da aprendizagem e da organização do sistema e da estrutura acadêmica.

Constatamos que em geral, os estudantes que participaram desta pesquisa são do gênero feminino. Este dado reforça a ideia dos estereótipos e que ainda as práticas profissionais são historicamente atravessadas por saberes de gênero, que acabam configurando os papéis e a organização social.

Alguns participantes da pesquisa têm a visão de que a docência seja um dom, talento nato ou um dote natural, mas essa visão vocacionada demonstra que esse entendimento, ainda está arraigado em nossa cultura e que é preciso desmistificá-lo. A perpetuação desse tipo de ponto de vista relega os conhecimentos pedagógicos a um segundo plano, levando a profissão a ser encarada com desprestígio ou como uma sub-profissão, onde qualquer pessoa que tenha domínio, ainda que mínimo, por alguma temática, esteja apto a dar aulas. Ser professor exige formação, amorosidade em relação a outras pessoas.

Outros estudantes percebem que a prática profissional da enfermagem exerce ações terapêuticas e educativas em diversos momentos e contextos, seja nos serviços de saúde, na

assistência, na formação em serviço ou em instituições de ensino, com objetivos definidos e sistematizados na educação básica ou em cursos de educação profissionalizante (nível médio-técnico).

Os estudantes consideram importante que se reconheça e valorize a visão deles diante da própria instituição de ensino e de toda infraestrutura oferecida, pois dessa forma, será possível propor melhorias em relação ao planejamento estratégico e pedagógico do estabelecimento de ensino.

A relevância em se dar voz aos estudantes está pautada na reflexão da pluralidade de pensamentos e na contemplação da diversidade cultural dos sujeitos, pois dessa forma, segundo eles, pode-se vir a garantir uma melhor significação, compreensão e integração de discentes, docentes e funcionários ao sistema educativo.

Depreendemos que os estudantes pesquisados ingressam no curso de graduação com algumas expectativas, o que leva a universidade a buscar estratégias que atendam a essas demandas, como uma instituição de aprendizagem colaborativa e não como instituição de ensino, pautada na transmissão hierarquizada de conhecimento.

Evidencia-se nas respostas dos estudantes que esse novo olhar exigirá um envolvimento ativo deles nos processos decisórios, enquanto que por parte dos docentes a demanda será em relação à criação de estratégias de ensino que sejam centralizadas em como os estudantes recorrem à aprendizagem e aos problemas que eles enfrentam nesse processo, além de como são afetados pela incorporação das novas tecnologias, objetos e plataformas de aprendizagem.

Percebemos que alguns estudantes não haviam pensado em ser docentes, mas foram influenciados positivamente pelo curso, se descobrindo e se construindo como professores. Outros, veem a docência como uma forma mais rápida de ingresso no mercado de trabalho ou como uma oportunidade há mais de empregabilidade. Apesar disso, entendem a docência como uma atividade prazerosa e de grande importância social, por ensinar outras pessoas e a compartilhar com elas saberes, que auxiliarão na sua formação, proporcionando uma sensação de realização e satisfação pessoal, enquanto outros preferem atuar na assistência.

O entendimento deles sobre a docência é de dar aulas, lecionar e transmitir conhecimentos, podendo ser vista pelo olhar da tendência tradicional. Além disso, julgam a necessidade de uma maior abertura em relação ao aspecto relacional, entre professores e alunos, e melhor didática que contemple as seguintes dimensões: a técnica (o saber e o fazer), a ética, a política, a estética e a tecnológica, pois eles consideram os docentes como referência profissional e pessoal.

Para os estudantes pesquisados, a compreensão da identidade docente está associada ao perfil, a postura e as características que a pessoa possui. Ainda que, a identificação com uma determinada área se deve a formação educacional, a instituição de ensino que frequentou, as suas vivências e as interações realizadas. Para eles, o entendimento sobre a identidade do enfermeiro docente não é imutável e nem algo que possa ser adquirido de forma externa e material. Portanto, é um processo de construção de acordo com as suas vivências, estudos e processos reflexivos.

Os aspectos favoráveis em relação à carreira docente destacado pelos estudantes são: o prazer e a realização pessoal em compartilhar e transmitir conhecimento, contribuindo na formação de alunos e outros profissionais, além de exercer sua função colaborativa na área da saúde.

Eles acentuaram a possibilidade de estar em contato com diversos saberes e pesquisas, se aperfeiçoando e aprendendo constantemente com a perspectiva de progressão dos estudos e aprimoramento profissional e a probabilidade de ampliação das oportunidades de trabalho.

Como aspecto desfavorável à carreira docente, foi destacado com unanimidade pelos estudantes a questão da desvalorização social da profissão. Além disso, é citada a má remuneração, as condições de trabalho, a carga-horária excessiva, o estresse laboral, a falta de tempo para o cuidado pessoal e familiar, entre outros fatores. Ademais, é reivindicada por eles, em prol da categoria, que seja ampliada a inserção do profissional de enfermagem na Educação Básica.

Em relação à formação docente, os estudantes a consideram adequada, compatível ao reconhecimento nacional e internacional da universidade em que estão cursando a graduação.

Há um consenso entre os estudantes, em relação à contribuição da instituição de ensino na formação da identidade docente, através da sua estrutura física, pedagógica, tecnológica e humana. Também através dos eventos científicos, dos programas de estágio e monitoria, dos intercâmbios internacionais, dos programas de pesquisa e extensão, que proporcionam a formação e a valorização do alunado. Quanto às disciplinas é necessário haver um equilíbrio entre a carga horária e seu percentual entre as áreas da saúde e da educação.

Os discentes compreendem o estágio como uma possibilidade de inserção no contexto profissional, de vivência, de interação com outros profissionais, visto como meio de reflexão sobre a sua prática, buscando novos conhecimentos, aprendendo a articular teoria e prática e vice-versa. O estágio proporciona o desenvolvimento da autonomia e amadurecimento, auxiliando na construção da postura e desenvoltura profissional.

De acordo com alguns estudantes, são notados movimentos de mudança dentro da universidade que valorizam atitudes emancipatórias, contextualizadas, significativas e transdisciplinares que valorizam o diálogo, a reflexão crítica e a humanização, que vão além de processos reprodutivos, constituindo assim, a profissionalidade docente.

O currículo do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem é compreendido pelos estudantes como configurador da prática e da identidade docente, contribuindo para sua formação e por abranger uma dupla formação, portanto é considerado como um curso mais completo, que mais possibilita oportunidades de estágio e de emprego.

Ao longo desta pesquisa conseguimos identificar mais convergências do que divergências entre os estudantes do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem. Isto demonstra que existe uma sintonia entre os alunos e que a sua formação é apresentada de forma espiralada e crescente. As respostas mais incisivas foram dos alunos dos últimos anos, mostrando que de certa forma, a universidade está exercendo o seu papel formativo, e que os alunos estão exercendo seu papel político ao terem ousadia em suas colocações e que estas sirvam de reflexões para se pensar sobre o Projeto Político Pedagógico, e o currículo do curso, como também, sobre a postura docente em relação ao processo de ensino-aprendizagem.

Depreendemos, portanto, que ao averiguar as questões dos participantes, que envolvem a formação e a profissão docente, demanda uma reflexão sobre o significado da educação para a sociedade e seus reflexos na atuação laboral.

Concluímos assim, que a educação é um processo de humanização, de mediação de saberes e informação e que retrata a sociedade, mas que também a idealiza, diante de diversas transformações e desafios, tais como: a sociedade da informação, do conhecimento, da falta de oportunidade de emprego e das novas configurações de trabalho que estão modificando a identidade de todos os trabalhadores.

Assim, levando em consideração os aspectos investigados no presente estudo, pretendemos que este trabalho sirva de embasamento para que as equipes gestoras, das instituições de ensino superior, continuem dando voz aos alunos, a respeito da sua própria formação e construção da identidade profissional docente. Pois, o aluno precisa falar, ser ouvido e reconhecido, para que se sinta protagonista, autor de suas ideias e palavras, elaborando dessa forma o conhecimento de modo criativo e significativo.

Para isso, é primordial a valorização do diálogo e a ligação entre a teoria e a prática, entre o educar e a inteligência, e o educar e a sensibilidade. Afinal, educação é antes de tudo, a criação de sentidos.

Consideramos, portanto, que o entendimento, as identificações e significados atribuídos pelos estudantes sobre o processo de formação e construção da identidade docente no curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem, corroboram com a (re)avaliação do que é proposto pela universidade, estimulando a reflexão e a abertura para o diálogo, oferecendo subsídios para melhoria do curso e do sistema de ensino.

8 REFERÊNCIAS

AAKER, D. A. **Administração estratégica de mercado.** 9ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2012. 352 p.

ABDALLA, M. de F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão.** v. 128. São Paulo: Cortez, 2006. 120 p.

ALCÂNTARA, G. Resenha histórica da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. **Rev. Bras. Enferm.,** v. XV, n. 2, p. 88-91, 1962.

ALMEIDA, J. da S. G.; TEIXEIRA, G. R. M. A educação no período colonial: o sentido da educação na dominação das almas. **Rev. Trilhas,** Belém, v. 1, n. 2, p. 56-65, 2000. Disponível: <http://www.nead.unama.br/bibliotecavirtual/revista/trilhas/pdf/trilhas2_art5.pdf>. Acesso em: 25 set. 2013.

ALMEIDA, D. V. de. **O ensino da humanização nos currículos de graduação em Enfermagem.** 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem na Saúde do Adulto) - Escola de Enfermagem. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de.; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DPA, p. 33-48, 2003-2011.

ALVES, N. (org). **A formação de professores:** pensar e fazer. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.112 p.

ALVES, H. M. B. **O marketing das instituições de ensino superior: o caso da Universidade da Beira Interior.** 1999. 202f. Dissertação (Mestrado em Gestão) - Departamento de Gestão e Economia, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal, 1999. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/citations?user=L6XdQmcAAAAJ&hl=pt-PT>. Acesso em 25 mar. 2013.

ANDRADE, L. V. V.; SANTOS, M. Síndrome de Burnout em professores universitários. **Revista da Católica, Uberlândia**, v. 3 n. 6, p. 429-441. 2011. Disponível: <http://200.233.146.122:81/revistadigital/index.php/revistadacatolica/article/view/413>. Acesso em: 17 de jan. de 2013.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, Jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf >. Acesso em: 05 mar. 2012.

ANGERAMI, E. L. S. 40 Anos: uma maturidade conquistada. **Rev. Latino-Am. Enfermagem,** São Paulo, v. 1, n. 2, p. 5-20, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v1n2/v1n2a02.pdf>. Acesso em: 05 de mar. de 2012.

ARANHA, M. L de A.; MARTINS, M. H. P. Conhecimento e verdade. In: **Temas de Filosofia.** 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2005. 344 p.

AZANHA, J. M. **Uma ideia de pesquisa educacional.** 1ª ed. São Paulo: Editora EDUSP, 1992. 201 p.

BAGNATO, M. H. S. **Licenciatura em Enfermagem: para quê?** 1994. 226 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1994. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000079999&fd=y>. Acesso em: 15 jan. 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011. 223 p.

BARREIRA, I. A., et al. Renovação no ensino e pesquisa de história da enfermagem Pela integração / pós-graduação. **Revista Enfermagem da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 487-494, 1997. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0104-11691999000300012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt >. Acesso em: 6 jan. 2012.

BARREIRA, I. A. Memória e história para uma nova visão da enfermagem no Brasil. **Rev.latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 3, p. 87-93, Jul. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v7n3/13480.pdf> Acesso em: 13 nov. 2010.

BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. (Orgs.). Docência em saúde: temas e experiências. São Paulo: Editora Senac, 2004. **Interface - Comunic, Saúde, Educ.,** v. 11, n. 21, p. 173-176, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n21/v11n21a18.pdf>. Acesso em: 07 set. 2013.

BELLAGUARDA, M. L. R.; SILVEIRA, L. R.; MESQUITA, M. P. L.; RAMOS, F. R. S. Identidade da profissional enfermeira caracterizada numa revisão integrativa. **Revista Oficial do Conselho Federal de Enfermagem. Enfermagem em Foco.** v. 2, n. 3, p. 180-183. 2011. Disponível em: <http://revista.portalcofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/130/111>. Acesso em: 10 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ação educativa nos serviços básicos de saúde.** Brasília, DF: FUNASA, 2007. p. 70. Disponível em: < http://www.funasa.gov.br/site/wp-content/files_mf/dir_ed_sau.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES n º 3, de 7 de novembro de 2001.** Brasília, DF: MEC, 2001. p. 6. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes e normas regulamentadoras a pesquisa envolvendo seres humanos.** Resolução nº 196/96 - versão 2012. Secretaria de Assistência à Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Brasília: DF: CNS, 196/96. Disponível em: < http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Enfermagem.** Secretaria de Educação Superior. Legislações e Normas. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com_content&task=view&id=598&Itemid=617>. Acesso em: 01 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.** Brasília, DF,: MEC, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 01 set. 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº. 6.286, de 5 de dezembro de 2007.** Brasília, DF: PSF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6286.htm> Acesso em: 01 set. 2008.

BRÊTAS, J. R. da S.; OHARA, C. V. da S.; QUERINO, I. D. Orientação sobre sexualidade para estudantes de Enfermagem. **Acta paul. enferm.** v. 21, n. 4, p. 568-574, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v21n4/a06v21n4.pdf> Acesso em: 29 out. 2009.

BUENO, S. M. V.; COSTA, F. N. do A.; BAGNATO, M. H. S.; OLIVEIRA, M. W. **Enfermeiro professor e o ensino médio em enfermagem.** Ribeirão Preto: FIERP/EERP-USP & FAPESP, 1997. 221 p.

BUENO, S. M. V. **Educação preventiva em sexualidade, DST, AIDS, Drogas e Violência.** 2001. 190 f. (Livre-Docência) - Departamento de Enfermagem Psiquiátrica da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2001.

BUENO, S. M. V. **Tratado de Educação Sexual e Sexualidade DST, AIDS, Drogas e Violência.** Ribeirão Preto: FIERP/EERP-USP, 2009.

BUENO, S. M. V.; LUIS, M. A. V., CORRAL-MULATO, S. **Revendo Cenários - Contextualizando Ribeirão Preto.** Ribeirão Preto: FIERP/EERP-USP, 2010. 200 p.

BRITTO A.; WALTENBERG, F. **Quão atrativo é tornar-se professor do Ensino Médio no Brasil?** Center for Studies on Inequality and Development. p. 1-28, 2012. Disponível em: < http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/td68.pdf>. Acesso em: 13 de jan. de 2013.

BRONEMANN, M. R.; SILVEIRA, A. **Marketing em instituições de ensino superior: a promoção do processo seletivo.** In: MELO, P. A.; COLOSSI, N. (org.). Cenários da Gestão Universitária na Contemporaneidade. Florianópolis: Insular, v. 1, 1ª ed. p. 97-114, 2004. Disponível em: < http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/III%20Encuentro/Completos/BRONNEMANN.pdf>. Acesso em: 13 de fev. 2013.

CAPRA, F. **A teia da vida – uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** 23ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012a. 256 p.

CAPRA, F. **O ponto de mutação – a ciência, a sociedade e a cultura emergente.** 30ª ed. São Paulo: Cultrix, 2012b. 432 p.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. **O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever.** In: O trabalho do antropólogo. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2006.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicol. estud.,** v. 7, n. 1, p. 21-29, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 mar. 2013.

CARVALHO, J. S. F. de et. al. (Org). **Programa de Formação de Professores**. São Paulo: Programa de Reitoria de Graduação, 2004. Disponível em: < http://www.prg.usp.br/site/images/stories/arquivos/pfp.pdf>. Acesso em: 25 set. 2013.

CARVALHO, V. de. Cuidando, pesquisando e ensinando: acerca de significados e implicações da prática da Enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 12, n. 5, p. 806-815, set./out. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artext&pid=S010411692004000500015&Ing>. Acesso em: 11 mar. 2013.

CAVERNI, L. M. R. **Curso técnico de enfermagem: uma trajetória histórica e legal - 1948 a 1973.** 2005. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: < http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7131/tde-31012006-111530/pt-br.php>. Acesso em: 15 de jun. 2013.

CHARTIER, R. **A História Cultural: entre práticas e representações.** Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. 245 p.

CHIES, P. V. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. **Rev. Estud. Fem.** v. 18, n. 2, p. 507-528, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ref/v18n2/13.pdf>. Acesso em: 10 abril 2013.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina.** 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 248 p.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** Petrópolis: Vozes, 2006. 222 p.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. 328 p.

CORRAL-MULATO, S. **O docente universitário em Enfermagem e a Síndrome de Burnout**: uma questão de educação para a saúde. 2008. 149f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

CORRAL-MULATO, S.; BUENO, S. M. V.; FRANCO, D. de M. Docência em Enfermagem: insatisfações e indicadores desfavoráveis. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 23, n. 6, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002010000600009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 agosto. 2013.

CORRAL-MULATO, S. **Pesquisa-ação com graduandos do curso de bacharelado e licenciatura em enfermagem na identificação de estresse, cansaço e desconforto físico à promoção de saúde física e mental no cotidiano acadêmico**. 2011. 135 f. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.

COSTA, F. N. do A. **Visitando a prática pedagógica do enfermeiro professor**. São Carlos: Rima, 2004. 157 p.

CUNHA, M. I. (org). **Pedagogia Universitária:** energias emancipatórias em tempos neoliberais. 1ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006. 144 p.

DALL ´ONDER ZAT, A. A opção pela formação docente. In: **X Congresso Nacional de Educação** - EDUCACERE - PUCPR. p. 3103-3113, 2011. Disponível em:< http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4761_2686.pdf>. Acesso em: 13 de jan. de 2013.

DELL' ACQUA, M. C. Q.; MIYADAHIRA, A. M. K. ; IDE, C. A. C. Planejamento de ensino em Enfermagem: intenções educativas e as competências clínicas. **Rev. esc. enferm. USP**. v. 43, n. 2, p. 264-271, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43n2/a02v43n2.pdf>. Acesso em: 05 de nov. 2009.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das Licenciaturas. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, 2005. Disponível em: <http://www.oei.es/docentes/articulos/politicas_formacion_profesores_brasil.pdf>. < http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 28 de jan. de 2013.

DILLY, C. M. L.; JESUS, M. C. P. **Processo educativo em Enfermagem**: das concepções pedagógicas à prática profissional. 1ª ed. São Paulo: Probel, 1995. 190 p.

DUBAR, C. **Para uma teoria sociológica da identidade.** In: A Socialização Construção das Identidades Sociais e Profissionais. 1ª ed. Porto: Porto Editora. 1997. 240 p.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. 343 p.

EBISUI, C. T. N.; BUENO, S. M V. **Enfermeiro professor da educação profissional**. 1ª ed. Ribeirão Preto: FIERP, 2009. 95 p.

Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - EERP/USP. Disponível em:< http://www.eerp.usp.br/>. 2013.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

FALCON, F. J. C. História cultural e história da educação. **Rev. Bras. Educ.,** v. 11, n. 32, p. 328-339, 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a11v11n32.pdf>. Acesso em 13 nov. 2010.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-354, 2007. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf >. Acesso em: 15 de jul. de 2013.

FARIA, J. I. L.; CASAGRANDE, L. D. R. A educação para o século XXI e a formação do professor reflexivo na enfermagem. **Rev Latino-am Enfermagem.**, v. 12, n. 5, p. 821-827, Set./Out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12n5/v12n5a17.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2009.

FERNANDES, J. D. et al. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. **Rev. esc. enferm. USP.** v. 39, n. 4, p. 443-449, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v39n4/10.pdf>. Acesso em: 05 de nov. 2009.

FERREIRA JUNIOR, M. A. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Rev. bras. enferm.** v. 61, n. 6, p. 866-871, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n6/a12v61n6.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2009.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Anped, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999. Disponível em < http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde10/rbde10_06_claudia_fonseca.pdf>. Acesso em: 12 ago. de 2012.

FORMOSINHO, J. **Formação de professores:** aprendizagem profissional e ação docente. 1ª Ed. Porto: Porto Editora, 2009. 399 p.

FURLANETTO, D. **A identidade profissional do professor enfermeiro.** Colóquio Internacional de Educação e Seminário de Pesquisa sobre Indicadores de Qualidade do Ensino Fundamental. v. 1, n. 1, p. 1-9, 2011. Disponível em: < http://editora.unoesc.edu.br/index.php/coloquiointernacional/article/view/1211/574>. Acesso em: 09 set. de 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107 p.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. 144 p.

FREIRE. P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** 1ª ed. São Paulo: UNESP, 2000. 63 p.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5ª ed. v. 23. São Paulo: Cortez, 2001. 60 p.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**. 48ª ed. v. 22. São Paulo: Cortez, 2008. 102 p.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**. 51ª ed. v. 22. São Paulo: Cortez, 2011a. 102 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b. 184 p.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c. 312 p.

FREIRE. P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011d. 144 p.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 34ª ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 2011e. 112 p.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar.** 23ª ed. Rio de Janeiro: Olho D'Água, 2012. 192 p.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis.** 1.ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.336 p.

GADOTTI, M. **Boniteza de um Sonho: ensinar e aprender com sentido.** 1ª ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003. 80 p.

GAGO, M. Concepções de passado como expressão de consciência histórica. **Rev. Currículo sem Fronteiras,** v. 7, n. 1, p. 127-136, Jan.-Jun. 2007. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/gago.pdf> Acesso em: 13 nov. 2010.

GARCIA, C. M. Tradução: C. A. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009. Disponível em:<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDUQFjAB&url=http%3A%2F%2Fformacaodocente.autenticaeditora.com.br%2Fartigo%2Fdownload%2F20091001195427.pdf&ei=gMNJUpzHKJa24AOt94HQCA&usg=AFQjCNG4hb7X1dTLgAtHsPLEzuwuq4YIUA&bvm=bv.53217764,d.dmg>. Acesso em: 30 set. 2013.

GATTI, B. A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa.** v. 2. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 142 p.

GATTI, B. A., BARRETTO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Relatório de Pesquisa, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-4-atratividade-carreira.shtml?page=5>. Acesso em: 25 nov. 2009.

GAZZINELLI, M. F., REIS, D. C., MARQUES, R de C. (Org). **Educação em Saúde: teoria, método e imaginação.** 1ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. 168 p.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2009. 286 p.

GONZÁLEZ REY. F. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** 1ª ed. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2003. 304 p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

HORTA, W. A. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 136 p.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** (online)**.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. Disponível em:<http://houaiss.uol.com.br/>

IMBERNÓN, F. Una nueva formación permanente del profesorado para un nuevo desarrollo profesional y colectivo. Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. **Revista Brasileira de Formação de Professores (RBFP)** v. 1, n. 1, p. 31-42, 2009. Disponível em:< http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacao deprofessores/article/view/18/62>. Acesso em: maio de 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional - formar-se para a mudança e a incerteza**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. 128 p.

INEP. **Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente Documento para Consulta Pública.** 2010. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf>. Acesso em 15 mar. de 2013.

ITO E. E.; PERES A. M.; TAKAHASHI R. T.; LEITE M. M. J. O ensino de Enfermagem e as diretrizes curriculares nacionais: utopia x realidade. **Ver. Esc. Enferm.** v. 40, n. 4, p. 570-575, 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v40n4/v40n4a16.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2009.

JESUS, S. N. de Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálysis,** v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004.

JESUS, S. N. de. **Bem-estar dos professores.** Estratégias para realização e desenvolvimento profissional. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1998.

JODAS, D. A.; HADDAD, M. C. L. Síndrome de Burnout em trabalhadores de enfermagem de um pronto socorro de hospital universitário. **Acta Paul. Enferm.**, v. 22, n. 2, p. 192-197, 2009. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/ape/v22n2/a12v22n2.pdf>. Acesso em: 18 de nov. de 2012.

JORNAL DA USP. A realidade dos rankings. **Jornal da USP.** Ano XXVIII nº 981, 2012. Disponível em: <http://espaber.uspnet.usp.br/jorusp/?p=26476>. Acesso em: 16 de jan. 2013.

JORNAL O ESTADO DE SÃO PAULO. Niemeyer: A vida é pequena e muito dura. **Jornal O Estado de São Paulo**, 05 de dez. 2012. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/arteelazer,niemeyer-a-vida-e-pequena-e-muito-dura,969731,0.htm>. Acesso em: 03 de ago. de 2013.

JOLIBERT, J. (org). **Transformando a ação docente:** uma proposta didática em pesquisa-ação. Tradução de Valério Campos. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 216 p.

KOBAYASHI, R. M.; FRIAS, M. A. da E.; LEITE, M. M. J. Caracterização das publicações sobre a educação profissional de enfermagem no Brasil. **Rev. esc. enferm.** v. 35, n. 1, p. 72-79, 2001. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n1/v35n1a11.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2009.

KODATO, S. **O Brasil fugiu da escola:** motivação, criatividade e sentido para a vida escolar. 1ª ed. São Paulo: Butterfly, 2011. 277 p.

KODATO, S. Informação fornecida durante exame de qualificação na EERP/USP, em 06 ago. 2012.

KOTLER, P.; KELLER, K. L. **Administração de marketing.** Trad.: Mônica Rosemberg, Claudio Freire e Brasil Ramos Fernandes. 14ª ed. São Paulo: Pearson Education, 2012. 794 p.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno.** 1ª ed. São Paulo: Ática, 1991. 216 p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. 288 p.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. 208 p.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática:** reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 1ª ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003. 113 p.

LISITA, V. M. (Org.). **Formação de Professores: políticas, concepções e perspectivas.** 1ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001. 112 p.

LOURO, G. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

LOURO, G. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 176 p.

LOPES, M. J. M, LEAL, S. M. C. A feminização persistente na qualificação profissional da enfermagem brasileira. **Cadernos Pagu.** n. 24, v. 1, p. 105-125. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a06.pdf>. Acesso em: 27 set. 2013.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.** v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2009.

LUZ, S. P. da; BALZAN, N. C. Programa de formação continuada para docentes da Educação Superior: um estudo avaliativo a partir dos resultados de uma tese. **Avaliação (Campinas).** Sorocaba, v. 17, n. 1, p. 11-41, 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/aval/v17n1/a02v17n1.pdf>. Acesso em: 07 set. 2013.

MADEIRA, M. Z. de A.; LIMA, M. da G. S. B. A prática de ensinar: dialogando com as professoras de enfermagem. **Rev. bras. enferm.** v. 61, n. 4, p. 447-453, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v61n4/08.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2009.

MAISSIAT, G. da S.; CARRENO, L. Enfermeiros docentes do ensino técnico em enfermagem: uma revisão integrativa. **Revista Destaques Acadêmicos** (ccbs/univates)**,** ano 2, n. 3, p. 69-80, 2010. Disponível em: < http://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/viewFile/121/79>. Acesso em: 18 de jan. 2013.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010. 320 p.

MARTINS, A. Filosofia e saúde: métodos genealógico e filosófico-conceitual. (Duis´Pnível) **Cad. Saúde Pública.** v. 20, n. 4, p. 950-958, 2004. em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v20n4/09.pdf>. Acesso em: 06 maio 2012.

MASSIMI, M.; CAMPOS, R. H. de F. Notícia: Josef Brožek (1913-2004): somos todos herdeiros**. Psicologia: Teoria e Pesquisa,** v. 20 n. 1, p. 91-92, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n1/a13v20n1.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2010.

MASSIMI. M. A Psicologia dos Jesuítas: Uma Contribuição à História das Ideias Psicológicas. **Rev. Psicologia: Reflexão e crítica,** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 625-633, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v14n3/7848.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2010.

MASSIMI. M. **A teoria dos temperamentos e suas aplicações nos trópicos.** 1ª ed. Ribeirão Preto: Editora Holos, 2010. 80 p.

MEIRELES, C. Crônicas de educação. Obra em Prosa. v 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001. 252 p.

MESTRINHO, M. G. O Trabalho Docente no Ensino Superior de Enfermagem. Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. A Escola e o mundo do trabalho, XVII Colóquio. RPD - **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n. 24, p. 122-125, jul/dez. 2007. Disponível em: < http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.revistas.uniube.br%2Findex.php%2Frpd%2Farticle%2Fdownload%2F510%2F603&ei=OsRJUpSYF_HD4AORm4HgAg&usg=AFQjCNGnqxzJ1aMDxmXmvU5l76VyhttYsg&bvm=bv.53217764,d.dmg>. Acesso em: 30 set. 2013.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.** Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>.

MINAYO, C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R.: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 32ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 108 p.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: **pesquisa qualitativa em saúde.** 13ª ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 2010. 408 p.

MISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA - MEC; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente, Documento para Consulta Pública.** 2011. Disponível em: < http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf >. Acesso em: 04 de abril de 2013.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M .M . R. (org). **Ensino:** as abordagens do processo. 1ª ed. São Paulo: L. T. C., 2012. 136 p.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (org). **Aprendizagem profissional da docência:** saberes, contexto e práticas. 2ª ed. São Carlos: EdUFSCAR, 2004. 347 p.

MORIN, E. **O problema Epistemológico da Complexidade.** 6ª ed., Lisboa, Portugal: Publicações Europa-America, 2013. 112 p.

NAKAMAE, D. D. **Novos Caminhos da Enfermagem.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 1987. 120 p.

NAUDERER, T. M.; LIMA, SILVA, M. A. D. da. Imagem da enfermeira: revisão da literatura. **Rev. bras. enferm.** v. 58, n. 1, p. 74-77, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v58n1/a14.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2012.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar, Curitiba,** n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2010.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. n. 4. **Teoria & Educação.** Porto Alegre: Pannonica, 1991. 109-139 p.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** 3ª ed. Lisboa, Dom Quixote, 1992. 158 p.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 1ª ed. Porto: Porto Editora, 2007. 216 p.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente, In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente.** 1ª ed. Lisboa: EDUCA – Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009. 93 p.

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO B. L. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación.** n. 46, v. 9, Set. 2008. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/ 2504Beltran.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2010.

ORLANDI, P. E. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 1ª ed. UNICAMP. 2007. 181 p.

PADILHA M. I. C. S.; BORENSTEIN, M. S. História da enfermagem: ensino, pesquisa e interdisciplinaridade. **Esc Anna Nery Rev Enferm.,** v. 10 n. 3 p. 532-538, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v10n3/v10n3a24.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2012.

PADILHA, M.I.C.S.; MANCIA, J. R. Florence Nightingale e as irmãs de caridade: revisitando a história. **Rev Bras Enferm.** n. 6, v. 58, p. 723-726, Nov-Dez. 2005. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672005000600018&lng =en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 30 set. 2013.

PADILHA, M. I.; BORENSTEIN, M. S.; SANTOS. I. dos. **Enfermagem - história de uma profissão.** 1ª ed. Difusão Editora. 2011. 480 p.

PAIXÃO, W. **Páginas da história da enfermagem**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bruno Buccini, 1963.

PANSARDI, M. V. A formação de professores e o banco mundial. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 25, p. 127-142, Jan./Jun. 2011. Disponível em: < http://www.luciavasconcelos.com.br/novo/professor/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1453&Itemid=31>. Acesso em: 20 jan. 2013.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. 1ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993. 205 p.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** 1ª Porto Alegre: Artmed, 1999. 96 p.

PETTENGILL, M. A. M. et al. O professor de Enfermagem frente às tendências pedagógicas. Uma breve reflexão. **Rev. Esc. Enf. USP**, v. 32, n. 1, p. 16-26, 1998. Disponível em: <http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/398.pdf>. Acesso em: 29 de out. 2009.

PHILBERT, L. A. da S. et al. Capítulo III - O lúdico, o lazer e suas implicações na educação para saúde. In*:* BUENO, Sonia Maria Villela. **O lúdico, o artístico e o sócio-cultural na Educação para a Saúde**. 1ª ed. Ribeirão Preto: FIERP/EERP-USP, 2009. 141 p.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. 224 p.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, 1996. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551996000200004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 jan. 2013.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Nuances,** v. 3, p. 5-14, Presidente Prudente, 1997. Disponível: < *revista.fct.unesp.br/index.php/**Nuances**/article/download/50/46*>. Acesso em: 25 set. 2013.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012a. 304 p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. (Org.) **Docência no Ensino Superior.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. 279 p.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores - Unidade Teoria e Prática?** 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2012b. 224 p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012c. 296 p.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. (Org.) **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. 248 p.

PINHEL, I.; KURCGANT, P. Reflexões sobre competência docente no ensino de enfermagem. **Rev. esc. enferm.,** v. 41, n. 4, p. 711-716, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v41n4/23.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2009.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** (online)**.** Disponível em: < http://www.priberam.pt/dlpo/>. Acesso em: 15 ago. 2013.

QUARESMA, A. G. Projeto Político-pedagógico. **Revista Presença Pedagógica**. v. 18, n. 104, mai/abr.2012.

QUEIROZ, C. T. A. P. de; MOITA, F. M. G. da S. C. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, p. 24, 2007. Disponível em: < http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo_09.pdf >. Acesso em: 13 set. 2013.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. 208 p.

RENOVATO, R. D., BAGNATO, M. H. S., MISSIO, L., BASSINELLO, G. A. H. As identidades dos enfermeiros em cenários de mudanças curriculares no ensino da enfermagem. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 2, p. 231-248, jul.- out. 2009. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r246.pdf>. Aceso em: 27 out. 2013.

RICHARD, B. **Fernão Capelo Gaivota.** 9ª ed. Tradução Antônio Ramos Rosa e Madalena Rosález. Rio de Janeiro: Nórdica, 2001. 80 p.

RIZZOTTO, M. L. F. **A Origem da Enfermagem Profissional No Brasil: Determinantes Históricos e Conjunturais.** 2006. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org). Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas. HISTDBR. UNICAMP. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_077.html>. Acesso em: 13 nov. 2010.

RODRIGUES, M. T. P.; MENDES SOBRINHO, J. A. de C. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. **Rev. bras. enferm.,** v. 60, n. 4, p. 456-459, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v60n4/a19.pdf >. Acesso em: 18 nov. 2009.

ROSA, R. B.; LIMA, M. A. D. da S. Concepções de acadêmicos de enfermagem sobre o que e ser enfermeiro. **Acta paul. enferm.**, v. 18, n. 2, p. 125-130, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ape/v18n2/a02v18n2.pdf>. Acesso em: 25 de janeiro de 2013.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sob a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. 352 p.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÒVOA, A. (org.). **Profissão professor.** 2ª ed. Portugal: Porto, 1999. 63-92 p.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. 542 p.

SAMPAIO, S. F.; KURCGANT, P. A participação acadêmica e sua influência na vida profissional segundo a percepção de enfermeiros. **Rev. esc. enferm.,** v. 43, n. 1, p. 146-151, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43n1/19.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2009.

SANTOS, R. dos. Jogos de empresas aplicados ao processo de ensino e aprendizagem de contabilidade. **Rev. contab. financ.**, São Paulo, v. 14, n. 31, p. 78-95, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772003000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 mar. 2013.

SANTOS, M. A. dos. Diálogos Metodológicos Sobre Prática de Pesquisa. **Paideia Ribeirão Preto.,** v. 9, n. 16, p. 95-99, 1999. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/paideia/v9n16/10.pdf >. Acesso em: 26 set. 2011.

SANTOS, E. M dos; ALLAIN, L. R. Ser professora: escolha, vocação ou falta de opção? Sindicato dos professores de Minas Gerais. **Revista Extra-Classe.** v. 2, n. 2, 2009. p. 106-127. Disponível em: <http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/758.pdf>. Acesso em: 13 de jan. de 2013.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 137-179 p.

SAUPE, R. **Preparo do enfermeiro para ser educador: realidade e possibilidades.** Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq para o período 1997-1999. Florianópolis: UFSC; 1999. Disponível em: < http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDcQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ccs.ufsc.br%2Fenfermagem%2Feducacao%2Farquivosdownload%2FPPP1602.doc&ei=SjdDUt3QC47A4AOxi4DwDQ&usg=AFQjCNG5rNSWG5sp7lZNogHoXRuSFU6A9Q&bvm=bv.53077864,d.dmg>. Acesso em: 13 jul. 2009.

SAVIANI, D. Contribuições da filosofia para a educação. **Em Aberto.** Brasília. ano 9. n. 45, p. 1-9, 1990. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/715/638>. Acesso em: 30 abr. 2012.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** Coleção: Educação Contemporânea. Campinas: Ed. Autores Associados, 2007. 293 p.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jan. 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poíesis Pedagógica**. v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011. Disponível em: < http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 07 de abril de 2013.

SECAF, V. **A Licenciatura em Enfermagem e a prática de ensino: uma revisão crítica de sua evolução na Universidade de São Paulo**. 1987. 188 f. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1987.

SERRA, M. N. Aprender a ser enfermeiro. Identidade profissional em estudantes de enfermagem. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**. n. 5, p. 69-80. Jan./Abr. 2008. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Sisifo05MiguelSerra.pdf>. Acesso em: 27 set. 2013.

SILVA, A. L.; PADILHA, M. I. C. de S.; BORENSTEIN, M. S. Imagem e identidade profissional na construção do conhecimento em enfermagem. **Rev. Latino-Am. Enfermagem.** v. 10, n 4, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v10n4/13372.pdf>. Acesso em: 27 de jan. 2013.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 120 p.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995 - 1997.

SOUSA, J. M. Os Jesuítas e a Ratio Studiorium: As Raízes da Formação de Professores na Madeira. **Revista Islenha.** n. 32, p. 26-46, 2003. Disponível em: <http://www3.uma.pt/jesussousa/Publicacoes/31OsJesuitaseaRatioStudiorum.PDF> Acesso em: 13 nov. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação inicial**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 328 p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011. 136 p.

TOLEDO, C. de A. A. de. ARAÚJO, V. F. de. Reseña de "Arte de criar bem os filhos na idade da puerícia" de Alexandre de Gusmão. **Práxis Educativa,** Brasil, v. 4. n. 2, p. 203-205, jul. - dez. 2009, Universidade Estadual de Ponta Grossa Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/894/89412348011.pdf>. ISSN 1809-4031. Acesso em: 13 nov. 2010.

VASCONCELLOS, C. dos S. Competência Docente na Perspectiva de Paulo Freire. **Revista de Educação AEC** n. 143, p. 66-78, abr. - jun. 2007. Disponível em: <http://www.sinpro-rs.org.br/cepep/celso_vasconcellos_artigo.pdf>. Acesso em: 27 out. 2013.

YAMAMOTO, E. **USP sobre 12 posições e fica em, 127º lugar no QS WORLD UNIVERSITY RANKING.** Sala de Imprensa. 2013. Disponível em:< http://www.usp.br/imprensa/?p=33394>. Acesso em: 13 set. 2013.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas.** 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239 p.

APÊNDICES

APÊNDICE – A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro participante, temos a honra de convidá-lo para participar da pesquisa "**Proposição sobre a formação e a identidade docente em enfermagem"** A pesquisa trata-se de um estudo descritivo-exploratório de abordagem qualitativa, mediatizada pela metodologia da pesquisa-ação, que é uma pesquisa social com base empírica, que é concebida e associada a uma ação ou a elaboração de uma proposta que vise à resolução de uma situação problema ou a geração de conhecimentos sobre a temática pesquisada.

O nosso trabalho tem como objetivo investigar, verificar e realizar um comparativo sobre o entendimento dos estudantes do 1º ao 4º ano do curso do bacharelado e licenciatura em enfermagem sobre a formação e construção da identidade docente.

A investigação dessa temática pretende contribuir com seus resultados na melhoria, aperfeiçoamento e planejamento do curso de Licenciatura em Enfermagem com base nas respostas obtidas dos alunos participantes da pesquisa e que também sejam de alguma forma beneficiados e que se sintam participantes e protagonistas em todo momento do processo de construção de sua formação e identidade docente.

Sua participação inicial será através de um questionário semi-estruturado respondido de próprio punho, referindo-se a identificação para caracterização do participante da pesquisa e 8 questões norteadoras sobre a temática em apreço e 1 questão da livre expressão, com o tempo máximo para resposta de 30 (trinta) minutos.

Posteriormente com a prévia autorização dos docentes responsáveis das disciplinas de *Didática*, *Promoção da Saúde na Educação Básica, Fundamentos filosóficos da Saúde e Educação, História da Enfermagem* e *Educação Profissional*, a pesquisadora realizará a observação participante para melhor conhecer o ambiente formador da identidade docente dos estudantes da licenciatura em enfermagem. Para isso, será utilizado um diário de campo para registro dos fatos observados.

As informações serão tratadas de forma anônima e sigilosa, não havendo identificação e nenhum tipo de sanção ou prejuízo, caso se recuse a participar ou decida a qualquer momento desistir da pesquisa. O resultado da pesquisa destinará a elaboração de um trabalho científico

de acordo com as exigências da resolução 196/96 que dispõe sobre declarações e diretrizes de pesquisa envolvendo seres humanos.

Informamos da sua garantia de acesso em qualquer etapa do estudo aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas, na Avenida dos Bandeirantes nº. 3900, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP, telefone (16) 36023390 e/ou (16) 992020321, e-mail: smvbueno@eerp.usp.br e/ou larissas3@yahoo.com.br. Também em caso de dúvidas ou considerações sobre a Ética da pesquisa poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – USP na Avenida dos Bandeirantes nº. 3900, telefone (16) 36023386, e-mail: cep@eerp.usp.br. Não haverá, portanto, nenhuma obrigação por parte da pesquisadora, de qualquer ressarcimento ou indenização, e como também nenhum tipo de custo ao participante da pesquisa.

No caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final este documento, que está em duas vias já assinadas pela pesquisadora, sendo a primeira cópia da pesquisadora responsável pela pesquisa e a segunda cópia do pesquisado, no caso você, participante da pesquisa.

Consentimento após esclarecimento

Eu,_____ portadora do RG_____, declaro para os devidos fins, que concedo os direitos sobre o questionário e registros durante o período da pesquisa, para ser usada integralmente ou em partes, sem restrição de prazo ou citações, podendo torná-las públicas desde a presente data. Declaro que estou ciente dos objetivos e de ter compreendido as informações dadas pelo pesquisador. A ciência de que não haverá gasto da minha parte em relação ao processo de pesquisa. Aceito participar desta pesquisa, ciente que minha participação é voluntária e livre, e a qualquer momento, desistir de colaborar, sem nenhuma espécie de prejuízo; também concordo que qualquer encontro possa ser registrado através gravações e/ou fotografias. Concordo, portanto em participar deste estudo, levando em consideração todos os elementos acima mencionados.

Ribeirão Preto, _____de_____de_____.

_____

Assinatura do pesquisado Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE − B

Questionário

Data:____/____/____

Dados de identificação para caracterização do participante da pesquisa:

Nome:_____
Curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem ANO: 1º☐2º ☐3º ☐4º ☐ 5º ☐
Gênero: □ Masculino □ Feminino Idade:_____anos.
Estado Civil:_____Crença religiosa:_____
Telefone:_____E-mail:_____

Questões norteadoras da pesquisa:

1. Você já havia pensado em ser docente da área da saúde?

□ Sim □ Não

Justifique:_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. O que você entende por <u>docência na área da saúde</u> (enfermagem)?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

3. O que você entende por <u>identidade docente</u>?

_____

_____

_____

_____

_____

4. Em sua opinião quais são os fatores favoráveis e desfavoráveis para carreira docente?

FAVORÁVEIS

_____

_____

_____

_____

_____

_____

DESFAVORÁVEIS

_____

_____

_____

_____

_____

_____

5. Como você vê a formação docente na enfermagem?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

6. De que forma a sua instituição de ensino tem contribuído na formação de sua identidade docente?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

7. Qual a importância do estágio no contexto da educação (escola de educação básica e profissionalizante/técnico), para a formação da identidade docente?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

8. O currículo de um curso pode atuar como configurador da prática, da formação e da identidade docente. Como você percebe o currículo do seu curso de Licenciatura em Enfermagem? O currículo do seu curso (Licenciatura em Enfermagem) tem contribuído para construção da sua identidade docente?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Questão para livre expressão:

9. Livre para você se expressar como quiser:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

APÊNDICE – C

1º ANO DO BACHARELADO E LICENCIATURA EM ENFERMAGEM

Respostas na íntegra dos participantes da pesquisa do 1º, 2º, 3º e 4º anos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem

• **Quadro 1 -** Referente à distribuição dos dados de identificação dos participantes do estudo, do 1º ano do Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem

Respostas				
Participante	**Idade (anos)**	**Gênero**	**Estado Civil**	**Religião**
1	20	Feminino	Solteira	Espírita
2	18	Feminino	Solteira	Adventista
3	21	Feminino	Solteira	Católica
4	19	Feminino	Solteira	Católica
5	18	Feminino	Solteira	Católica
6	18	Feminino	Solteira	Católica
7	19	Feminino	Solteira	Católica
8	18	Feminino	Solteira	Católica
9	18	Masculino	Solteiro	Evangélico
10	19	Masculino	Solteiro	Ateu
11	22	Feminino	Solteira	Cristã
12	-	Feminino	Solteira	Católica
13	17	Feminino	Solteira	Católica
14	19	Feminino	Solteira	Evangélica
15	18	Feminino	Solteira	Católica
16	17	Feminino	Solteira	Católica
17	21	Feminino	Solteira	Católica
18	25	Feminino	Solteira	-
19	-	Feminino	Solteira	Agnóstico
20	18	Feminino	Solteira	-
21	19	Feminino	Solteira	-
22	22	Feminino	Solteira	Católica
23	22	Masculino	Solteiro	-
24	19	Feminino	Solteira	Católica
25	18	Feminino	Solteira	Espírita
26	20	Feminino	Solteira	Evangélica
27	19	Feminino	Solteira	Católica
28	18	Feminino	Solteira	-
29	21	Feminino	Solteira	Espírita
30	18	Feminino	Solteira	Católica
31	18	Feminino	Solteira	Adventista
32	18	Feminino	Solteira	Evangélica
33	17	Feminino	Solteira	Cristã
34	17	Feminino	Solteira	Espírita
35	18	Feminino	Solteira	Espírita
36	48	Feminino	Casada	Católica
37	35	Feminino	Solteira	Católica
38	18	Masculino	Solteiro	Cristão
39	17	Feminino	Solteira	Católica
40	17	Feminino	Solteira	-
41	21	Feminino	Solteira	-

• DADOS QUALITATIVOS DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES SOBRE O TEMA CENTRAL

• **Quadro 2** - Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 1. Você já havia pensado em ser docente da área da saúde?

Participantes	Respostas		
1		Não.	"Queria ser profissional da área da saúde, mas não docente (antes de ingressar na universidade). Agora ainda estou pensando se vou ou não seguir carreira acadêmica."
2		Não.	"Eu sempre quis fazer faculdade na área da saúde, mas tinha minhas dúvidas se a atuação da área realmente seria meu forte, assim achei a ideia de tornar-me docente interessante. Além de que percebi que eu sempre ensinei a matéria para meus colegas de sala."
3		Não.	"Na verdade minha preferência é trabalhar no hospital, mas na minha cidade não tem hospital, mas tem cursos técnicos, então seria uma maneira de conseguir emprego na minha cidade."
4	Sim.		"Na verdade sempre me interessei pela área da saúde e durante o ensino médio estudava com meus amigos para as provas e explicava bastante coisa, cheguei até dar aulas particulares."
5	Sim.		"Sempre gostei da área da saúde, e enfermagem sempre foi minha grande vontade."
6		Não.	"Eu sempre quis fazer algo que envolvesse bastante biologia e somente ano passado decidi fazer enfermagem e vi a possibilidade de ser docente."
7		Não.	"Quando decidi seguir e prestar enfermagem não sabia da opção de bacharelado e licenciatura. Ao pesquisar descobri e me interessei, pois acho legal o fato de poder lecionar."
8	Sim.		"Desde que descobri que a USP oferecia o curso de bacharelado e licenciatura, achei interessante fazer o curso de licenciatura e bacharelado."
9	Sim.		"Pelo prazer de ensinar as pessoas."
10		Não.	"Gosto da área de humanidades."
11	Sim.		"Acredito que receber e passar conhecimento e é uma das profissões mais recompensadoras."
12	Sim.		"Na verdade escolhi a licenciatura em enfermagem pensando que seria uma opção a mais na minha carreira profissional."
13		Não.	"Pois sou tímida, mas faço o curso para poder ter mais uma opção de trabalho."
14		Não.	"A ideia de fazer o curso de licenciatura foi apenas para poupar tempo no futuro caso eu pense em dar aula."
15		Não.	"Comecei a pensar nisso quando passei na USP."
16	Sim.		-
17		Não.	"Bom eu não pensava em ser da docência, mas sempre quis seguir a área da saúde sim. Interessava-me muito pela área da saúde. Em trabalhar com pessoas etc."
18	Sim.		"Sempre gostei da ideia de ensinar. Como essa é minha profissão vai ser nela."
19	Sim.		"Minha mãe é docente na área da enfermagem e sempre me espelhei nessa área e me interessei na área."
20		Não.	"Por enquanto não pretendo atuar na área docente."
21		Não.	"A ideia de ser docente surgiu apenas no 3º ano do ensino médio, que cursei juntamente ao técnico de enfermagem."
22	Sim.		"Desde a escolha do curso de enfermagem sempre me agradou a ideia de trabalhar como docente no futuro depois de alguns anos de trabalhar na prática hospitalar."
23		Não.	"Ainda não penso em ser docente ou dar aulas na área, mas escolhi a licenciatura para ter algo a mais que me diferenciasse dos demais enfermeiros."
24		Não.	"Primeiramente pensava em ser somente um profissional da área da saúde."

Participantes	Respostas		
25		Não.	"Agora me interessa de certa forma, porque o papel de um professor é muito importante na vida das pessoas, e poder contribuir com o ensino é satisfatório."
26		Não.	"Era a minha última opção que eu queria, sempre quis ser da área da saúde, mas não docente."
27		Não.	"Pensei em arquitetura, engenharia civil, matemática e biologia..."
28	Sim.		"Sempre me interessei em trabalhar na área da saúde, pois acredito ser muito gratificante poder ajudar as pessoas principalmente quando se refere a algo tão importante na vida de todos como é a saúde."
29	Sim.		"Quero poder ajudar na formação de bons profissionais."
30		Não.	"Descobri essa possibilidade ainda no colegial quando pesquisei sobre o curso e uma amiga da família é professora de enfermagem na EERP."
31	Sim.		"Sempre gostei da parte biológica e acho a profissão de professor muito legal então juntei o útil ao agradável."
32		Não.	"Mais me identifico na área acadêmica."
33	Sim.		"Gosto da área da saúde, sempre pensei em Enfermagem ou odontologia, enfim, sempre na área biológica."
34		Não.	"Nem sempre pensei nesta possibilidade, mas ano passado uma turma da licenciatura fez estágio no colégio onde eu estudava e despertou meu interesse."
35	Sim.		"Passar conhecimento e experiência para o próximo é uma boa maneira de ajudar."
36		Não.	"Já fiz alguns cursos técnicos e só agora resolvi fazer faculdade porque só agora tive essa oportunidade e "enfermagem é uma profissão que me agrada."
37		Não.	"Passei a pensar a partir do momento que passei no curso de enfermagem (licenciatura)."
38	Sim.		"Porque desde pequeno cresci admirando quem trabalha nessa área."
39	Sim.		"Sempre tive vontade de dar aulas, pois acho que tenho perfil para isso."
40		Não.	"Nunca pensei em ser docente na área da saúde, nem mesmo pensei em fazer enfermagem, mas logo comecei a me interessar nessa área."
41		Não.	"Eu soube do curso e me inscrevi."

• **Quadro 3 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 2. O que você entende por docência na área da saúde?

Participantes	Respostas
1	"É lecionar no curso, após ter feito mestrado e doutorado. Ou seja, lecionar em escolas técnicas, após o término do curso de licenciatura."
2	"É ser professor das matérias relacionadas à área da saúde, e não apenas professor do curso de enfermagem."
3	"Seria o professor."
4	"Dar aula e passar o conteúdo de enfermagem para o próximo futuro enfermeiro."
5	"Entendo que é o trabalho e o estudo que o professor passa que é a interrelação do futuro ambiente de trabalho com as atividades realizadas na aula."
6	"Docência na área da saúde é poder dar aulas para aqueles que também se interessam por essa área e fazem cursos relacionados."
7	"Entendo que um docente da área da saúde leciona para pessoas que irão trabalhar na área da saúde. O docente da saúde é alguém disposto a ensinar as pessoas para quem seguirá a carreira, enfermagem, por exemplo."
8	"Ter qualificação para poder ministrar aulas na área da saúde."
9	"Uma pessoa que ajuda na formação e serve como guia na profissão do estudante de enfermagem."
10	"O profissional que é preparado para lecionar."
11	"Entendo que todo conhecimento passado pelo professor deva ser reconhecido."
12	"Entendo que..."
13	-
14	"Dar aulas sobre cursos na área da saúde, no caso técnicos ou auxiliares de enfermagem."
15	"Dar aulas em cursos técnicos ou auxiliares em enfermagem."
16	"Dar aulas e passar conhecimento ao próximo, para que outros possam exercer a enfermagem."
17	"Docência, para minha concepção são profissionais que trabalham com ensinamentos, ou seja, trabalhar no sentido de ensinar outras pessoas."
18	"Além de ensinar procedimentos, técnicas é desenvolver o lado humano, pois o enfermeiro está em contato direto com aqueles que precisam de cura, mas muito mais de atenção."
19	"Entendo poder transmitir de maneira propícia seus conhecimentos a discentes interessados em ingressar nesse meio. Poder ensinar."
20	"Ser professor, fazer pesquisas."
21	"Educação sobre a saúde para iniciantes da área de enfermagem, mas também a educação em campos de saúde diretamente aos pacientes."
22	"Docência na educação básica voltada principalmente a promoção de saúde; docência em cursos técnicos de enfermagem e (após o doutorado) docência a alunos universitários de enfermagem."
23	"Para mim na área de enfermagem, docência é alguém que ministra aulas para alunos da graduação."
24	"Docente é o profissional especializado em um assunto e que o repassa ao aluno por meio de aulas, o docente da área as saúde é aquele que repassa seus conhecimentos científicos, contribuindo para o bem estar da população."
25	"A possibilidade de ir além, nas áreas da enfermagem atuando como professor de cursos técnicos."
26	"Ser professor de enfermagem ou na área da saúde."
27	"Que possui capacidade para ministrar uma aula voltada para a área da saúde."
28	"Acredito que docência é a área referente ao estudo a área que possibilita que os formados em licenciatura em enfermagem podem trabalhar como professor."
29	"Um profissional capacitado e com vasto conhecimento das dificuldades da saúde."
30	"É uma pessoa que pode dar aula em curso técnico em enfermagem (Licenciado – graduação)"
31	"Dar aula, ser professor."
32	"Formação de profissionais que contribuíram para a saúde e bem estar de pacientes."
33	"Eu entendo que trata do cuidado voltado à saúde por meio de estudos e técnicas que forma o profissional de Enfermagem."
34	"É a área que vai formar os enfermeiros, técnicos ou auxiliares, com o conhecimento adquirido aqui na faculdade com o curso de licenciatura."
35	"Ensinar como andar e prevenir doenças a partir de conhecimentos científicos."

Participantes	Respostas
36	"Entendo que poderei lecionar aulas na área da saúde."
37	"Professores de futuros profissionais e atuantes em suas respectivas áreas."
38	"São pessoas preparadas para passar aos outros, o que aprenderam no curso."
39	"Entendo que quando sou docente posso ministrar aulas para o ensino superior."
40	"Entendo que poderei passar para outras pessoas todo ou parte dos conhecimentos adquiridos na graduação."
41	"Atuar na educação básica e em outros níveis de educação."

• **Quadro 4 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 3. O que você entende por identidade docente?

Participantes	Respostas
1	"Não faço ideia do que seja."
2	"Fatores essenciais para um docente, características como facilidade para explicar e ser compreendido, saber facilitar o estudo do aluno."
3	"O professor tem que ter uma identidade forte, saber realmente a importância dessa profissão, pois muitos alunos vão se espelhar nos seus professores, então eles tem que ter certeza se tem didática suficiente para dar aulas."
4	"Um bom docente, em minha opinião, deve explicar claramente, com calma, ser bastante paciente com os alunos que não tem facilidade e nunca se recusar a tirar dúvidas."
5	"O dom da paciência de cada um de ensinar e ajudar na aprendizagem.
6	"É a identidade da pessoa que se torna um docente, ou seja, é o modo como ele vai agir durante as aulas que dará."
7	"Eu entendo que um docente tem que ser atualizado e disposto a ensinar, não apenas passar a matéria, mas alguém com paciência e didática, pois, por mais que você goste de lecionar às vezes você não consegue transmitir o conteúdo da melhor forma. E mesmo que o docente seja doutor na área, tem que ser alguém humilde!"
8	"Um professor na área da saúde necessita ter didática, qualificação e, além disso, gostar de passar seu conhecimento para futuros profissionais da área."
9	"O dom que a pessoa emite naturalmente para outras pessoas emitindo facilidade em explicar o assunto relacionado a uma matéria."
10	"Ter habilidade e saber como atuar na área de licenciatura."
11	"Ensinar é um dom."
12	"O professor, em minha opinião deve ser uma pessoa calma paciente e que expresse com clareza facilitando o entendimento de todos. Nem sempre somente o conhecimento teórico aprofundado é suficiente para ser um bom professor, o modo de explicar os conteúdos deve ser eficiente."
13	"Acho que é quando uma pessoa já nasce como dom de dar aulas."
14	-
15	-
16	"Um perfil ético e muito inteligente, mas acima de tudo que saiba passar o seu conhecimento ao próximo."
17	"Identidade docente é aquilo que caracteriza um profissional que assume uma postura diante do compromisso de ensinar."
18	"Dinamismo, muito estudo, carisma, competência, gostar do que faz."
19	"Um profissional dessa área precisa ter seu lado humanístico bastante sobressaltado. Mas não pode deixar que esse seja seu único lado, afinal precisa manter firmeza e domínio da matéria."
20	"O professor precisa ser competente e ter total domínio daquilo que ele ministrar, porém ser uma pessoa divertida e realmente disposta a ensinar o máximo possível, e também ser atencioso com os alunos."
21	"A forma como se deve se comportar e agir para ser um docente."
22	"Aquilo que me identifica como professor, meus métodos de ensino e minha conduta com alunos e corpo docente."
23	"Para mim identidade docente é possuir o título de professor, o qual leciona aulas para a graduação."
24	"São as características físicas e intelectuais que contribuem para a identificação de um professor."
25	"A identidade de um professor, o perfil que ele vai transparecer na sala de aula."
26	"Identidade do professor."
27	"As características de um docente ao ministrar aulas."
28	"Entendo como identidade docente o grupo de pessoas que trabalham nesta área."
29	"Responsável, capacitado, com vastos conhecimentos na sua área de atuação."
30	"Para ter uma identidade docente é necessário caráter, postura profissional, comprometimento, habilidades como boa oratória comunicação..."

Participantes	Respostas
31	"É a identidade do professor, sua qualidade e defeitos na hora de conduzir uma turma."
32	"Entendo que o professor tem que passar clareza sobre aquilo que se quer transmitir ter responsabilidade e compromisso para com a faculdade e com o aluno."
33	"Entendo que se trata da pessoa física que nos passa o seu saber, para assim formar os profissionais."
34	"É o perfil que você tem como docente, uma característica que ele possui como docente."
35	"Características comuns a professore acadêmicos."
36	"Afinidade que a pessoa tem para ensinar e falar em público."
37	"Pessoa de fácil contato, comprometido com o ensino, comprometido com seus alunos."
38	"O perfil do profissional."
39	"Entendo que são as características dos docentes aquelas que eles manifestam."
40	-
41	"Professor."

• **Quadro 5** - Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 4. Em sua opinião quais são os fatores favoráveis e desfavoráveis para a carreira docente?

Participantes	**Respostas**	
	FAVORÁVEIS	**DESFAVORÁVEIS**
1	Ter prestígio; lidar constantemente com conhecimentos estando sempre atualizada; ter um excelente salário.	"Lidar com os alunos nem sempre de boa índole; ter responsabilidades e compromissos; jornada de trabalho exaustiva; apesar de ser responsável pela formação de um profissional, não recebe merecido reconhecimento pelo que faz."
2	"É uma carreira essencial para a sociedade."	"Não é muito valorizada. Docentes acabam sofrendo desrespeito de seus alunos, críticas infundadas, etc."
3	"Falar alto, falar claramente sem enrolação, saber se expressar ter paciência quando o aluno tem dificuldade para aprender."	"Timidez, ter vergonha de falar em público, falar muito baixo."
4	"O docente estará sempre estudando, atualizado, com vários contatos, o fato de passar sua sabedoria pra ao próximo já é o suficiente!"	-
5	"Tem muita opção de áreas de trabalho."	"É uma classe trabalhadora separada sem união."
6	"Ter a formação que possibilita seguir a carreira docente abre mais oportunidades de emprego além de ser outra maneira de ajudar as pessoas, através da passagem do conhecimento."	"A dificuldade de falar e de lidar com o grupo."
7	"O docente sempre está estudando e atualizado. Pode ensinar o próximo, sendo útil para o progresso do outro; tem muitos contatos com outros profissionais."	"Às vezes o docente passa por muito estresse, devido à cobrança do aluno, diretores, do próprio trabalho. Pode ficar descontente e desanimado lecionar para alunos desinteressados."
8	"Dar continuidade à carreira acadêmica."	"Não vejo."
9	"Viver no meio jovem, sentir prazer em guiar alguns e ajudar na formação de sua carreira."	-
10	"O amplo mercado de trabalho."	"Falta de auxílios da faculdade na formação profissional."
11	"Reconhecimento, dedicação, formação, amplo campo de trabalho."	-
12	"O que ouço falar é que o salário normalmente é melhor do que em hospitais."	"Acredito que o seu tempo de trabalho não se restringe a instituição, você pode terminar o seu trabalho em casa exigindo mais dedicação do profissional."
13	"As oportunidades de estudo para fora do país, o salário, estar envolvida com novas descobertas."	"A quantidade de estudo."
14	"Conhecimento, dinâmica, respeito."	"Baixo salário falta de ética e de profissionalismo."
15	"Conhecimento, respeito, autoridade."	"Baixo salário."
16	"Para quem gosta e pensa em dar aula é uma carreira de realização."	-
17	"Ensinar outra pessoa é muito importante, saber passar conhecimento de maneira simples."	"Não conseguir transmitir aquilo que aprendeu ou que foi objeto de estudo."
18	"Contudo pessoas *bravas*, oportunidade de passar o que sabe sempre atualizado em sua área."	"Lidar com pessoas desinteressadas, trabalho extra."

Participantes	Respostas	
	FAVORÁVEIS	**DESFAVORÁVEIS**
19	"Poder ensinar."	"Salários baixos."
20	"Continua tendo contato com o ambiente universitário e ganham bem e estão sempre ampliando o conhecimento científico."	"Passar por muito estresse e leva muito trabalho para casa."
21	"Um fator favorável é uma opção extra de oportunidade de emprego, já que o enfermeiro licenciado não precisa necessariamente trabalhar no hospital."	"A carreira docente não é altamente valorizada em muitas instituições de ensino e os salários podem não corresponder à qualificação profissional."
22	"Reciclagem contínua dos conhecimentos, prazer em sentir-se útil transmitindo meus conhecimentos e contribuindo para uma sociedade cada vez melhor."	"Baixa renda, alta carga horária e poucos benefícios."
23	"Em caso de trabalhar em uma instituição pública, possuir uma estabilidade no trabalho ser bem remunerado."	"Trabalhar nos três períodos do dia (manhã; tarde e noite)."
24	Favoráveis: "Poder adquirir e repensar sempre conhecimentos atualizados; crescimento pessoal."	-
25	"Poder se aprofundar naquilo que mais interessa."	"O piso salarial e desinteresse de alunos."
26	"Ter conhecimentos, e poder passar esse conhecimento para outras pessoas."	"Tempo e ter que "aguentar" os alunos."
27	"Poder dar continuidade à carreira acadêmica; poder formar e ensinar os ingressantes em enfermagem; ter contato com outros docentes."	"Não adquirir muita experiência com hospitais."
28	"Poder passar adiante o conhecimento adquirido não só durante a formação acadêmica, mas também durante a vida, ver profissionais bem formados e saber que você contribuiu para esta formação."	"Vê os anos passarem e estar sempre ensinando a mesma matéria, repetindo as mesmas aulas."
29	"Trabalhar naquilo que se gosta."	"Vida social desfavorável, estresse muito trabalho."
30	"Salário, menos contato com a área hospitalar."	-
31	"Tem a oportunidade de repassar o conhecimento."	"Trabalhar muito."
32	"Contribuir para a formação de profissionais qualificados."	"Cobrança maior por parte do aluno."
33	"As especificações como mestrado e doutorado e também carga horária."	"O contato direto com pacientes não se torna possível."
34	"Transmitir conhecimento para os alunos. Conhecer outras culturas com o convívio com os alunos. Poder ensinar para os alunos algo que é do seu agrado."	"É muita responsabilidade."
35	"Outras possibilidades (uma possibilidade além da atuação comum de enfermeiros e de ampliar conhecimentos e experiências)."	"Muito trabalho, dificuldades em lidar com as pessoas."
36	"Conhecimento é o fator mais favorável porque o docente precisa se atualizar e pesquisar, fazendo cursos constantemente."	"Assim, no começo do curso não consigo pensar em nada desfavorável, mas sempre ouço falar que professor não ganha bem. É verdade?"
37	"Constante atualização, contatos com alunos, passar o conhecimento adquirido	"Desgastante."

Participantes	Respostas	
	FAVORÁVEIS	**DESFAVORÁVEIS**
	durante sua carreira e sua vida.”	
38	“Estudando na EERP no curso de enfermagem em bacharelado e licenciatura, somos capazes de ter uma opção além de trabalhar em hospitais, ou seja, dar aulas.”	-
39	“Poder ministrar aulas / salário.”	“Encontrar alunos desmotivados.”
40	“Poder passar adiante todo conhecimento que adquiriu durante os cinco anos de graduação.”	-
41	“Poder passar o conhecimento adiante.”	“Tomar mais tempo.”

• **Quadro 6 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 5. Como você vê a formação docente na enfermagem?

Sujeitos	Respostas
1	"Vejo com bons olhos já que os docentes da enfermagem são responsáveis pela formação de um dos mais importantes e indispensáveis profissionais da área da saúde."
2	"Como uma abrangência de mercado de trabalho e importante para formar bons enfermeiros – bacharel no futuro."
3	"Vejo pelo um lado muito positivo, num crescimento profissional, pois às vezes tem pessoas que têm o dom pra dar aulas e não saber e no curso acaba se descobrindo."
4	"Vejo bastantes graduandos aqui na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, que pensam em ser docentes e vejo que a oportunidade pela USP é abrangente, pois na própria universidade tem mestrados, pós-graduações, doutorados e até cursos estrangeiros (intercâmbios) para ajudar na formação de docentes."
5	"Com uma grande capacidade e empenho de ensinar."
6	"Acho que para se ter uma boa formação docente se deve fazer algo além da graduação, como mestrado."
7	"Vejo um caminho bom a se seguir, além de que a USP oferece boas oportunidades para alunos pós-graduandos, mestrados..."
8	"Uma formação qualificada, com todos os requisitos necessários para a docência."
9	"Papel fundamental na formação desses profissionais."
10	"Ainda não tenho uma opinião formada."
11	"Como uma forma de ensinar tudo que aprendi, ganhando didática para fazê-lo da melhor forma."
12	-
13	"Ainda não tenho uma opinião formada."
14	-
15	"Não tenho opinião formada."
16	"É uma área muito boa a ser seguida."
17	"A formação docente na enfermagem, percebo que é a base para o conhecimento dessa profissão e por meio dela que será transmitido um caráter da profissão."
18	-
19	"Acredito no alto poder dessa formação afinal além da humanidade que a carreira de enfermagem prega a formação na área de licenciatura traz esse lado a tona também."
20	"Muito boa, porque dá a oportunidade de trabalhar na área dos conhecimentos científicos e filosóficos e continuar dentro da universidade."
21	"Acredito que a formação docente na enfermagem é de grande importância, porque os ensinamentos acerca da profissão devem ser transmitidos da melhor forma possível, para que os profissionais formados na área da saúde sejam cada vez mais qualificados."
22	"Como uma formação extra que me abre um leque maior de opções no exercício profissional."
23	"Vejo como um ótimo como de trabalho, pois acredito que não existam muitos professores qualificados, dessa forma acredito ser uma área de atuação."
24	"Um profissional que contribui para o bem da sociedade formando profissionais que atuarão na área da saúde."
25	-
26	"Vejo como um grande, inteligente e dedicado profissional."
27	"Não possuo uma ideia muito clara nesse aspecto. Acredito que a formação de docentes na enfermagem está voltada para ministrar aulas em cursos técnicos."
28	"No caso da Universidade de São Paulo a formação docente é algo ainda mais qualificado, muito bem formado."
29	"Promissora."
30	-
31	"Gosto muito no caso acho todos bem qualificados."
32	"Vejo como uma boa base para a inserção ao mercado de trabalho, com aulas qualificadas e projetos que favoreçam no currículo do aluno."
33	"Como um nível maior na área da enfermagem."
34	"Fazendo a licenciatura para ser docente em cursos de técnicos de enfermagem ou mestrado e doutorado para ser docente na universidade."

Sujeitos	Respostas
35	"Deve ser muito capacitada com experiências práticas para saber onde estão as dificuldades dos alunos."
36	"Vejo com bons olhos porque, pelo menos aqui na USP os profissionais são muito bem capacitados."
37	-
38	"Um profissional capaz de atuar como professor em escolas e cursos técnicos."
39	"Vejo que é muito necessária uma vez que é preciso de docentes bons para formar os profissionais."
40	"Vejo como algo fundamental para a formação do restante da equipe da área de saúde (auxiliares e técnicos de enfermagem)."
41	-

• **Quadro 7 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 6. De que forma a sua instituição de ensino tem contribuído na formação de sua identidade docente?

Participantes	Respostas
1	"Apesar de não saber ao certo o que seja identidade docente sei que a instituição contribuirá muito para a formação dessa identidade."
2	"Colocado o curso de licenciatura para vários cursos unindo com o bacharelado."
3	"Em primeiro lugar gostei muito dos professores e vou me espelhar nela. Acredito que essa instituição tenha escolhido professores de excelente qualidade para dar aulas."
4	"As matérias são quase todas voltadas para isso e eu tiro uma base vendo os docentes daqui para em espelhar nas qualidades."
5	"Diferenciando-me e capacitando da melhor forma."
6	"Através de boas aulas e bons professores que servem de inspiração."
7	"Apresentando docentes os quais acabo admirando e pensando em um dia ser como eles."
8	"Através de aulas bem didáticas e estágio."
9	-
10	"Existem bolsas, porém não acolhem a todos, o que dificulta o acesso a tais auxílios."
11	"Primeiramente com os nossos professores que com todo carinho têm nos mostrado o amor que a enfermagem representa pra eles. A universidade oferece todo o suporte para que o aluno se desenvolva e se torne um bom profissional."
12	"Até o momento não pude perceber essa contribuição já que comecei o curso só há 02 semanas."
13	"As bolsas ajudam, mas não há bolsas de estudos para todos."
14	"No momento não tenho como avaliar, tivemos poucas aulas."
15	"Por enquanto tem contribuído pouco, pois tivemos poucas aulas."
16	"Ela contribui com aulas da área mais humanas e ensina como ser um, apenas por seus professores, dar as suas aulas."
17	"A instituição de ensino tem contribuído no sentido de ajudar a compreender melhor essa profissão; de como se comportar e os requisitos para ser um profissional com qualidade."
18	"Observando os professores e a oportunidade de crescimento deles."
19	"Como iniciei esse ano tenho pouca bagagem, mas analisando o perfil dos profissionais formado nessa faculdade creio que a grandiosidade e o poder da nossa instituição criam um profissional seguro de si."
20	"Através de exemplos. Sempre vemos professores muito capacitados, e aplicados em suas disciplinas. Todos sempre dispostos a atender as necessidades dos alunos."
21	"Nessa instituição de ensino todas as professoras são muito competentes e qualificadas que servem como espelhos aos alunos. A seriedade e compromisso dessas professoras me mostram como deve ser um bom docente."
22	"Com aulas / disciplinas voltadas à formação de docentes e atividades práticas (imersões em escolas) favorecendo a aplicação dos conhecimentos obtidos em sala de aula à prática na docência."
23	"Por enquanto isto tudo é muito vago para mim, mas acredito que no futuro terei uma melhor percepção sobre a docência."
24	-
25	"A qualificação dos profissionais me inspira e contribui nessa."
26	"De forma crescente."
27	"Incluído matérias na grade que um curso de bacharelado em enfermagem não possui."
28	"Minha instituição de ensino contribui certamente de forma favorável para minha formação de identidade docente, pois temos a possibilidade de ter aulas com professores qualificados, bolsas de estudo, pesquisa, dentre outros fatores que possibilitam a formação de um profissional qualificado."
29	"Com a apresentação de professores com um alto nível de conhecimento e qualificações para atuar."
30	"É ela que está me dando toda base necessária para minha identidade docente."

Participantes	Respostas
31	"Contribui de forma positiva, mostrando os parâmetros para eu me tornar uma profissional bem sucedida."
32	"Ela abre oportunidade como bolsas, estágios e ligas na qual próxima o aluno na carreira que vai seguir."
33	"Através de aulas como a "Oficina Vivencial" que nos ajuda a nos conhecer."
34	"Com a convivência com diversas docentes, que se tornam nosso espelho."
35	"Oferecendo-me o curso de licenciatura e mestrado."
36	"Com bons professores e oportunidades para a área psíquica."
37	-
38	"Ao interagir com o próximo."
39	"Tem contribuído muito bem, conhecendo os docentes da faculdade, minha vontade de ser docente aumentou."
40	-
41	-

• **Quadro 8 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 7. Qual a importância do estágio no contexto da educação, para a formação da identidade docente?

Participantes	Respostas
1	"É muito importante, pois insere o futuro profissional no contexto educacional. É de suma importância principalmente para aqueles que desejam ser docentes em universidades."
2	"Mostra como é realmente o ambiente de trabalho do docente, trazer uma vivência um real preparo para profissão."
3	"Muito importante o estágio, porque só assim vamos ter ideia se temos vocação ou não para dar aulas."
4	"É uma forma de você avaliar a área na qual você pretende seguir."
5	"Estágio é a definição e a concretização do ambiente profissional."
6	"É através do estágio que vemos como queremos ser no futuro quando estivermos empregados e é onde se aprende muitas práticas novas e se desenvolve o que foi aprendido."
7	"É essencial para podermos praticar o que aprendemos e para poder aperfeiçoar nossas aulas e métodos, podendo nos tornar melhores educadores."
8	"No estágio passamos a ter um contato mais real como trabalho de um licenciado em enfermagem. Além de poder observar o docente já formado e acrescentar algo a mais em nossa carreira."
9	"É o começo da experiência com docente para ter certeza se você quer seguir mesmo essa área."
10	"Que ele entra em contato com a realidade de sua profissão e assim pode melhor lecionar."
11	"Contato com o meio de trabalho, identificação da área de especialização."
12	"O estágio é muito importante, pois lá você põe em prática os conhecimentos teóricos para a identidade docente."
13	"Para se desenvolver mais na fala, ser desinibido."
14	"O estágio deve ser feito, pois é o local onde se aplicam os conhecimentos teóricos, se aproxima mais do campo de trabalho."
15	"O estágio é de grande importância, pois é onde se vê a atuação profissional."
16	"É com o estágio que podemos acompanhar e ver de perto como é certo agir e ensinar."
17	"O estágio é muito importante, pois é por meio dele que podemos estar em contato na prática com aquilo que será nossa profissão para a vida toda e desta maneira ajuda a contribuir para um profissional de qualidade mostrando no que pode ser melhorado no âmbito do trabalho e do ensino."
18	"São com esses estágios que teremos a certeza e como é ser professor e quais são nossas limitações."
19	"Acredito que o estágio dá a base para o profissional se adequar ao meio em que irá entrar."
20	"Muito importante, pois é através dele que nós teremos noção de como dar aulas como nos portar em ambiente escolar, além de aprender a ter dicção, entre outros."
21	"O estágio é importante para o conhecimento da área em que vamos atuar e nos dar uma experiência, mesmo que pequena."
22	"Não adianta ter só teoria e não saber como é realmente na prática. Acho que é fundamental para a construção de uma identidade docente."
23	"Acredito que o estágio amplia e da à noção do trabalho de enfermeiro, assim quando docente poderemos explicar melhor sobre a profissão."
24	"O estágio é importante para sabermos como é, realmente, a rotina de um profissional de enfermagem."
25	"O contato no amadurecimento e no conhecimento."
26	"É uma parte de grande importância e também de aprendizado para o profissional no início de sua carreira."
27	"Ter contato com a área em que um docente trabalha é fundamental para os que se formarão como docentes para adquirir experiência."
28	"O estágio tem extrema importância, pois é onde se pode por em prática o que se aprende nas aulas."
29	"Todo, pois assim o estudante pode ir acompanhando o perfil da nova geração e se preparar para suprir as necessidades da população."
30	"O estágio é de fundamental importância, pois é através dele que vamos colocar em prática e que é visto em sala de aula."
31	"De suma importância, assim como o professor tem que fazer estágio para dar aulas nós como futuros professores devemos aprender com quem sabe mais."

Participantes	Respostas
32	"Ele prepara o aluno para inserção ao mercado de trabalho."
33	"É essencial para a formação acadêmica do docente."
34	"É essencial para nosso conhecimento e prática no assunto."
35	"Promover atividades práticas que preparam o aluno à docência."
36	"Melhora a desenvoltura para falar em público."
37	-
38	"Para maior conhecimento da área e muitas vezes vencer certos preconceitos nessa área."
39	"O estágio permite o contato direto com as características da profissão."
40	"Estágios são de grande importância, pois podemos aprender a lidar com alunos e saber como vai ser seu estilo de dar aula."
41	-

• **Quadro 9 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 8. Como você percebe o currículo do seu curso de Licenciatura em Enfermagem? O currículo do seu curso tem contribuído para construção da sua identidade docente?

Sujeitos	Respostas
1	"Ainda não tenho noção de como será o currículo dos cursos no aspecto geral, mas sei que por se tratar da USP uma das melhores do mundo não serei um profissional qualquer. É claro que tudo depende do aluno."
2	"Sim, ele parece bem completo. Penso que aprenderei várias táticas de como ser docente."
3	"Sim, acredito que com o curso de licenciatura posso ter mais chance no mercado de trabalho, então estou me esforçando para melhorar minha timidez e tento perceber os mínimos detalhes na maneira com que meus professores ministram as aulas."
4	"Vejo como um ótimo currículo, que forma ótimos profissionais e até futuros docentes."
5	-
6	"O currículo contribui sim, pois quanto melhor ele for com boas matérias e bons professores melhor os graduandos se informam e são influenciados em sua identidade."
7	"Percebo ser um currículo adequado para formação tanto de enfermeiros quanto de docentes."
8	"O currículo do meu curso caracteriza bem a parte da licenciatura. Tanto em disciplinas quanto em estágios o curso tem contribuído para a construção da minha identidade docente."
9	"Sim, pois o currículo traz consigo as experiências que a pessoa teve na área profissional, sendo assim quanto mais experiências maiores será o seu eixo profissional."
10	"As aulas têm uma formação mais voltada à prática na área do que na atuação intelectual."
11	-
12	"Até o momento muito pouco, pois as disciplinas relacionadas à educação ainda não começaram."
13	-
14	-
15	-
16	"É excelente capaz de formar um ótimo enfermeiro na área prática quanto um ótimo docente."
17	"O currículo do curso de enfermagem no âmbito da licenciatura se torna muito amplo pelo fato de poder atuar tanto como professor e como enfermeiro no hospital. O currículo do curso contribui sim para a construção da identidade docente uma vez que é preciso obter conhecimento teórico para posteriormente transmitir o conhecimento dos demais."
18	-
19	"Mesmo com poucas aulas, creio no preparo dos docentes da instituição para preparar a grade de horários."
20	"Sim, o currículo em licenciatura é vantajoso e nos dá a oportunidade de abranger várias áreas da enfermagem."
21	"Sim, devido ao fato de ser um curso reconhecido e sério, tenho uma ideia de que o perfil dos profissionais formados nesse curso deve corresponder ao curso."
22	"É um currículo que me permite atuar em várias áreas diferentes na saúde, e por me capacitar à docência, acredito que me ajuda muito na construção da minha identidade docente."
23	"Eu acredito que um currículo com licenciatura engrandece o currículo, e leva a pessoa que cursa a licenciatura a realmente querer ser docente, deixando mais claro a vida de docência."
24	"Percebo que é um curso com foco na formação de professores, mas como estou no começo do primeiro ano, ainda não tenho uma perspectiva sobre como ele contribuirá na construção de minha identidade docente."
25	"O currículo se amplia, porque podemos atuar como enfermeiros e podemos atuar como professores. Tem contribuído."
26	"Sim. Como enfermeiro e professor. Sim tem contribuído bastante."
27	"Percebo como uma possibilidade a mais no mercado de trabalho, onde poderei atuar tanto como enfermeiro quanto docente."

Sujeitos	Respostas
28	"O currículo do curso de licenciatura em enfermagem além de lidar com a área da saúde trata também de áreas mais amplas, relacionando a saúde com meio ambiente, por exemplo, desta forma nota-se que os professores não se preocupa somente em ensinar aquilo que refere à saúde e sim de relacionar isto também a outros fatores."
29	"Sim, pois a licenciatura é um algo a mais para o profissional de enfermagem que sai habilitado para atuar em suas áreas."
30	"É algo que acrescenta."
31	"Sim."
32	-
33	"Sim, me diferenciar dos outros profissionais de enfermagem."
34	"Por enquanto ainda não tive essa noção, duas semanas de aula só."
35	"O curso de licenciatura além de capacitar o aluno para dar aula em cursos técnicos permite saber se tem "dom" para a docência. Sim, o currículo do meu curso contribui para a construção da minha identidade docente."
36	"Ainda é cedo para saber, mas acho que a grade escolar é bem completa."
37	-
38	"Com a formação além de o bacharelado ter a licenciatura me proporciona um currículo mais amplo."
39	"O currículo do meu curso é muito amplo e sem dúvidas contribui para a identidade docente."
40	-
41	-

• **Quadro 10 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 9. Espaço livre para você se expressar como quiser:

Sujeitos	Respostas
1	-
2	"Devemos mostrar mais valor ao docente, porque são eles que formam a base da sociedade."
3	"O horário do curso de licenciatura é muito ruim, muitos projetos para quem faz o curso de licenciatura é impossível participar pelo fato de o curso ser à noite."
4	-
5	"Se pudesse levar para casa ou responder mais para frente depois do meio do ano seria mais aplicado as respostas."
6	-
7	-
8	-
9	-
10	"Existe um grande problema de um questionário como este que é a falta de experiência de muitos alunos pela profissão."
11	"Estou gostando cada vez mais do curso, dos professores, das pessoas da universidade. Sou grata pelo suporte que estou recebendo da faculdade."
12	-
13	-
14	-
15	-
16	-
17	-
18	-
19	-
20	-
21	-
22	-
23	-
24	-
25	-
26	-
27	-
28	-
29	-
30	-
31	-
32	-
33	"Adoro fazer licenciatura em Enfermagem e quem sabe poder seguir carreira acadêmica."
34	-
35	-
36	"Espero conseguir passar conhecimento e ao final das aulas que darei perceber meus alunos com interrogações estampadas no rosto."
37	-
38	-
39	"O professor deve-se buscar nas necessidades dos alunos."
40	-
41	-

2º ANO DO BACHARELADO E LICENCIATURA EM ENFERMAGEM

• **Quadro 1-** referente à distribuição dos dados de identificação dos participantes do estudo, do 2º ano do Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem

Respostas				
Participante	**Idade (anos)**	**Gênero**	**Estado Civil**	**Religião**
1	20	Masculino	Solteiro	Evangélico
2	20	Feminino	Solteira	Católica
3	25	Feminino	Solteira	Católica
4	35	Feminino	Casada	Católica
5	26	Feminino	Solteira	Espírita
6	28	Masculino	Casado	Espírita
7	27	Feminino	Solteira	-
8	22	Feminino	Solteira	Espírita
9	19	Feminino	Solteira	Católica
10	19	Feminino	Solteira	Católica
11	31	Feminino	Solteira	Católica
12	26	Feminino	Solteira	Espírita
13	23	Feminino	Solteira	Nenhuma
14	19	Feminino	Solteira	Católica
15	19	Feminino	Solteira	Cristã
16	21	Masculino	Solteiro	Católico
17	22	Feminino	Casada	Católica
18	33	Feminino	Solteiro	Cristã
19	19	Feminino	Solteira	Evangélica
20	20	Feminino	Solteira	Católica
21	19	Feminino	Solteira	Católica
22	20	Feminino	Solteira	Católica
23	21	Masculino	Solteiro	Católico

• DADOS QUALITATIVOS DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES SOBRE O TEMA CENTRAL

• Quadro 2 - Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 1. Você já havia pensado em ser docente da área da saúde?

Participantes	Respostas		
1		Não.	"Na verdade, esta vontade de ser docente na área da saúde nasceu junto com a escolha do curso, que no meu caso aconteceu no ato da inscrição para a prova da FUVEST, ou seja, nunca pensei em minha infância e adolescência em ser docente em saúde."
2		Não.	"A princípio gostaria de ser apenas bacharel em enfermagem."
3		Não.	"Gosto da enfermagem e já atuo na área da saúde, porém, não me consigo ver dando aula, talvez mude de opinião ao longo do curso."
4		Não.	"De início meu desejo era fazer faculdade de enfermagem para me tornar enfermeira, pois já trabalho como auxiliar de enfermagem há 15 anos. Mas depois que iniciei o curso penso em ser docente."
5		Não.	"No começo entrei neste curso por causa do horário, por eu já trabalhar na área no período da manhã. Mas agora conhecendo a área estou mudando alguns conceitos."
6		Não.	"Meu objetivo antes do início do curso era me formar como enfermeiro assistencialista."
7	Sim.		"Família dizia/dizem que tenho 'talento' para a área educacional e área de saúde. E fazendo teste vocacional mostrou-me que o talento que tenho é para ser docente na área de saúde."
8		Não.	"Para mim até o momento de saber do curso de licenciatura, esta era uma possibilidade distante, porque eu não sabia como eram as etapas para tornar-me professora. Agora me vejo como futura profissional da educação em saúde."
9		Não.	"Acredito que 'sempre' é uma palavra muito forte para eu concordar, mas desde o momento que escolhi enfermagem me vejo como docente em enfermagem."
10		Não.	"Ainda não penso na possibilidade."
11		Não.	"Eu gosto da área de saúde, mas a opção pelo curso foi com relação a ele ser noturno."
12		Não.	"Já pensei na enfermagem, mas não como docente."
13		Não.	"Apenas em ser docente não especificamente na saúde."
14		Não.	"Pois não sabia que existia essa possibilidade, até prestar o vestibular."
15		Não.	"Da área da saúde eu nunca tinha pensado. Já pensei em tempos atrás em ser professora de educação infantil, mas dar aula na área da saúde não."
16		Não.	"Nunca pensei em ser docente, e nem da área de saúde, eu gosto da prática, de botar a mão na massa."
17		Não.	"Até o momento prefiro a área assistencial."
18		Não.	"Não acredito ter jeito e paciência para ensinar."
19		Não.	"Prefiro atuar como enfermeira em unidade de saúde."
20		Não.	"Pensava em outro curso."
21	Sim.		"Sempre gostei de ajudar, porém havia outras possibilidades, mas saúde foi primeira escolha."
22	Sim.		"Gosto muito da área da saúde, antes de prestar vestibular tive a escolha do curso de Bacharelado e Licenciatura porque sou tímida para falar em público e fazia com que houvesse barreiras para comunicar e começou a interferir no meu aprendizado, agora consegui melhor 50% aproximadamente."
23		Não.	"Não me identifico muito com essa área."

• **Quadro 3 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 2. O que você entende por docência na área da saúde?

Participantes	Respostas
1	"Ser um professor na área da saúde, trabalhando promoção, prevenção e formação de técnicos em enfermagem."
2	"Um enfermeiro capacitado a dar aula, com assuntos voltados para a saúde."
3	"Capacitar na melhor forma o ensino de saúde para tornar um profissional de excelência."
4	"Entendo que vou ter formação na área da saúde, e se conseguir me formar como docente pretendo lecionar alguma disciplina nessa área de saúde. Mas também gosto da parte de Educação e Sociedade; Não preciso lecionar basicamente sobre avaliação em enfermagem"
5	"Ensinar a teoria e prática com relação à saúde da melhor forma possível, sem esquecer-se de passar aos alunos que estarão lidando com seres humanos que possuem sentimentos, características diferentes uns dos outros e não máquinas."
6	"Acredito que seja ministrar aulas, palestras ou cursos em faculdades, cursos técnicos ou na educação básica."
7	"Que o profissional da docência em enfermagem é para formação de técnicos e auxiliares do mesmo. Para trabalhar em escolas de ensino fundamental e médio, sobre a saúde (drogas, sexualidade, corpo humano)."
8	"Acho que a docência busca preparar outros profissionais de diferentes níveis educacionais para que eles prestem melhores cuidados e estejam mais preparados para atuarem em diversos campos do trabalho."
9	"Docência na área de saúde é o indivíduo que leciona enfermagem para virar professor tanto em universidades quantos em cursos técnicos."
10	"Capacitar profissionais que irão cuidar da saúde das pessoas, não somente na ausência de saúde, visando todo seu meio social, contendo um olhar de integridade."
11	"Poder dar aula em curso técnico de enfermagem."
12	"Ensinar o que é, para que serve a enfermagem e capacitar o profissional para o mercado de trabalho na área de saúde."
13	"É a competência para reproduzir aspectos saudáveis à população capacitando-a ao autocuidado e ao coletivo."
14	"Como um meio de ensinar além do modo prático, para fazer com que o discente reflita sobre a teoria para compreender melhor a prática de enfermagem."
15	"É ser professor de técnico de enfermagem por exemplo. É atuar na educação básica, sendo um enfermeiro."
16	"Acho que é a competência de passar um aprendizado sobre a saúde. É a capacidade que o docente tem de transmitir seus conhecimentos que tem sobre a área."
17	"Entendo por uma formação acadêmica também voltada para a educação, durante esse período em que estou na universidade acho que esse objetivo está sendo bem realizado."
18	"Um professor capaz de ensinar seus alunos que na educação básica, profissional ou futuramente graduação."
19	"Poder transmitir tudo que aprendi na graduação para outros cursos de enfermagem."
20	"Ensinar sobre saúde."
21	"Ensinar, passar um aprendizado na área de saúde."
22	"Observando meus professores à docência é uma pessoa que ensina os alunos, não somente na matéria ou disciplina mais sim na questão de auxiliar de passar o conteúdo ou ajudar em pesquisa."
23	"Não tenho muito conhecimento, estou tendo uma maior aproximação este ano."

• **Quadro 4 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 3. O que você entende por identidade docente?

Participantes	Respostas
1	"É o perfil próprio de um professor, é aquilo que o define como educador e o estimula a educar."
2	"Cada profissional (docente) tem suas características particulares, que são adquiridas a partir de sua formação."
3	"USP é a melhor em ensino, acredito que o aluno formado pela USP terá grande bagagem para assumir a profissão."
4	"Acredito que quando se forma para docente o indivíduo vai adquirir a sua própria identidade de como ensinar e trabalhar conteúdos com a turma buscando estratégias a partir da proposta pedagógica."
5	"O processo de minha formação (onde me formei), estratégias que uso para trabalhar com os alunos, relacionamento com os alunos."
6	"Acredito que seja um perfil de um profissional capacitado tecnicamente e psicologicamente para lecionar."
7	"Que a docência é a identificação para o ensino de educar e ensinar a cada um que deseja ser um profissional da área da saúde."
8	"Acredito que seja o perfil/personalidade do professor ao ministrar as aulas, com base nas características pessoais e de formação."
9	"Não sei o que é identidade docente."
10	"Docente seria o ponto de referência para o graduando, a pessoa que está ali e para lhe ajudar e também questionar o seu aprendizado. Tem que gostar muito do que faz, muito mesmo."
11	"É uma forma de a gente entender como se forma um professor, é uma tarefa difícil."
12	"Acredito que a faculdade oferece todo o suporte necessário para a nossa capacitação como futuros docentes."
13	"Acredito que cada um tem sua peculiaridade não havendo uma identidade geral."
14	"Que seja um modo de ser e ver como docente não sei ao certo."
15	"Entendo por identidade docente, como um perfil dos professores."
16	"Na minha visão entendo que seja o conteúdo que cada docente tem isso varia com as especializações que o mesmo faz."
17	"Uma identidade a mais, apesar de não ser o meu foco, voltado para a educação tanto na formação técnico e educação básica."
18	"Como eu trabalho, digo, processo de aprendizagem com meus alunos e minha formação."
19	"Ser aquilo que gosta de ser. Ensinar o que gosta."
20	"Professor de ensino superior."
21	-
22	"O meu curso proporciona didática, mas não muito, pois estou no 2º ano, mas já tivemos disciplina, mais não estou preparada ainda."
23	-

• **Quadro 5 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 4. Em sua opinião quais são os fatores favoráveis e desfavoráveis para a carreira docente?

Participantes	**Respostas**	
	FAVORÁVEIS	**DESFAVORÁVEIS**
1	"A auto-realização em fazer o que gosta participar da construção do conhecimento do outro, possibilitar a troca de conhecimento."	"Salário, reconhecimento (que tende a ser negativo) e investimento nacional na educação (que é pouca)."
2	"O prazer de ensinar."	"A desvalorização da profissão, assim com os baixos salários."
3	"Indispensável para a formação."	"Falta de tempo, não atuar como enfermeiro em hospital, unidade de saúde e outros."
4	"Conhecimento em várias áreas, possibilidade de conhecer outros países divulgando propostas realizando palestras sobre a instituição a qual lecione. E acredito que ser orientadora deve ser gratificante."	"Cansativo, pois terá muitas responsabilidades com a instituição e com os graduandos. E também a maneira de como irá trabalhar conteúdos dos alunos para que os mesmos se interessem pela disciplina. Pois é difícil o professor preparar a aula e o aluno fica conversando disperso nas aulas.
5	"Ensinar algo aos alunos e ver se ele está aprendendo e estar em contato com pessoas e várias faixas etárias e aprender seus modos de vida (contexto psicossocial diferente)."	"Falta de educação dos alunos, imaturidade (alunos de faculdade) e financeiro."
6	"Poder trabalhar com conteúdos que você já domina. Poder contribuir para transformação e para a formação da nova geração de profissionais. Compartilhar experiências com os alunos. Renovar os próprios pensamentos a partir das novas experiências vividas."	"Desvalorização da carreira pela sociedade. Demanda de tempo e anos de estudo. Insegurança em trabalhar com a diversidade humana."
7	"Lidar com ensino, com alunos; conhecimento; passar aos novos formadores de opinião, como lidar com as dificuldades de estudo, ajudar a encaminhar um 'diamante bruto' a tornar-se uma pedra preciosa de grande valor, estando no anel de ouro (que é a profissão)."	"Pouco tempo para dedicar e melhorar cada vez mais o ensino para seus alunos."
8	"Oportunidade de crescimento, de trabalhar com pesquisa no campo universitário, possibilidades amplas para o trabalho e ajuda para o crescimento do indivíduo em conjunto com o próprio."	"Falta de reconhecimento social, problemáticas envolvidas com o desrespeito e dependendo do local, baixa remuneração."
9	"Pós-graduação, doutorado, pós-doutorado."	"Acredito que quando se estuda nada é desfavorável, só tem que acrescentar no currículo."
10	"O prazer de ver o seu trabalho finalizado."	"Condições de trabalho."
11	"Poder ensinar o nosso conhecimento."	"Como dar as aulas fazendo uso dos instrumentos aprendidos em aulas."
12	"Ajudar na formação de futuros profissionais."	"Baixa remuneração."
13	"Conhecer outros países e pesquisar neles. Estar com os alunos. Ter a responsabilidade pelo aprendizado de outra pessoa."	"Pouco tempo para a família."

Participantes	Respostas	
	FAVORÁVEIS	**DESFAVORÁVEIS**
14	"Poder conhecer, conviver com diversas pessoas diferentes."	"Que é um convívio passageiro, que às vezes é difícil, que exige paciência para se ter sucesso."
15	"A facilidade na comunicação, o conhecimento contínuo, a formação dupla, sendo educador e enfermeiro ao mesmo tempo."	"A carga horária extensa na grade horária, valorização inadequada, salário."
16	"Salário, conhecimento, inteligência."	"Tempo, ou seja, a falta de tempo para o docente."
17	"Ajudar na formação de outros professores."	"Dificuldades que o professor encontra na sala de aula."
18	"Ser capaz de fazer o outro aprender algo."	"Financeiro, formação pessoal."
19	"Transmitir conhecimento e experiências."	"Muito trabalho, salário baixo, pouca oportunidade."
20	"Status, satisfação em ensinar."	"Muito trabalho."
21	"Transmitir aprendizado."	"Sobrecarga de trabalho."
22	"Você a cada dia aprende com os alunos, o salário é agradável, obter conhecimentos."	"Muita responsabilidade, ter bastante conhecimento."
23	-	"Desmotivação, salário baixos e condições de trabalho."

• **Quadro 6 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 5. Como você vê a formação docente na enfermagem?

Sujeitos	Respostas
1	"Mesmo para aqueles que não pensam em atuar como docente na enfermagem esta formação nos possibilita um olhar mais humano para a profissão, e o caracteriza como ser transformador do seu meio e mesmo que indiretamente da sociedade."
2	"É uma profissão, principalmente, na educação básica, que é pouco conhecida e divulgada para a população, o que dificulta a inserção do enfermeiro na educação."
3	"Através das aulas teóricas foi possível inserir a prática em imersão, podendo ter aprendizado."
4	"Vejo que a formação de docente na enfermagem como um processo positivo, mesmo com as dificuldades de pesquisa e buscas que o doutorando irá ter. Acredito que é gratificante você ter título de docente."
5	"Muito boa para quem tem vontade, para mim é muito tempo de estudo, muitas pesquisas, viver em função da busca e conquista da docência."
6	"Pelo menos aqui na EERP eu observo uma formação bem voltada para a área da educação e um estímulo explícito á área científica."
7	"Docente é para formar enfermeiro que possam ajudar não só na doença, mas principalmente na prevenção da nossa população."
8	"Com otimismo, a enfermagem precisa de profissionais qualificados para formar outros que saberão prestar assistência dignas."
9	"Vejo a formação docente como um sonho o qual quero alcançar para um dia vir a ser docente da Escola de Enfermagem."
10	"Ainda não sei."
11	"É diferente, mas é uma maneira de ensinar como ter saúde para as pessoas."
12	"Necessário, pois existem poucos enfermeiros licenciados, principalmente auxiliando nas escolas da educação básica, que faz parte da nossa formação."
13	"Ainda não tenho instrumentos suficiente para entender."
14	"Como algo complexo."
15	"Eu vejo que a escola de enfermagem tem trabalhado bastante em nos formar professores aptos a enfrentar os problemas atuais nas escolas através das imersões nas escolas estaduais."
16	"De grande importância, pois ele estará ensinando sobre a saúde, seus cuidados e com isto tem que ter certo cuidado ao passar para o aluno."
17	"Uma prática muito nova, porém acho vantajosa, pois o enfermeiro possui qualidades natas em sua formação que são muito próximos a educação."
18	"O curso trouxe até então, conceitos de educação, metodologias de aprendizagem, estágios me colocando dentro da realidade.
19	"Penso como uma coisa a ser acrescentada, tendo uma segunda opção."
20	"Um complemente, mais uma opção."
21	"Uma forma de complemento no nosso currículo."
22	"Na enfermagem vejo professores ótimo, didática, conhecimento, sabe como ensinar, mas não são todos."
23	-

• **Quadro 7** - Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 6. De que forma a sua instituição de ensino tem contribuído na formação de sua identidade docente?

Participantes	Respostas
1	"Nas implementações de disciplinas pedagógicas e nos possibilitando atuar na atenção básica. Além de sempre nos estimular a desenvolver o papel de enfermeiros licenciados."
2	"A Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto construiu para mim a ideia de enfermeiro docente, logo as minhas características adquiridas até hoje vem sendo construída a partir das aulas e agora estágios na escola."
3	"No curso de licenciatura o professor é discutido, estudado, imersões na escola de uma forma conhecer o trabalho de um professor. Mas acredito que será mais explorada essa formação ao longo dos anos."
4	"Tem contribuído, pois as aulas são de diálogo e reflexão e também com aulas práticas e isso nos ajuda na formação como futuros enfermeiros e docentes."
5	"Está contribuindo para eu aprender ser uma profissional crítica e reflexiva."
6	"Através das disciplinas, palestras e trabalhos relacionados."
7	"Tudo, em minha forma de pensar, escrever, percebi que desde quando entrei aqui, cresci muito como ser humano e sei que até o final serei lapidada por cada docente da unidade."
8	"Através da postura dos professores, dos materiais didáticos e dos estágios."
9	"Acredito que a instituição contribui muito para a identidade quanto docente, porque enriquece cada vez mais o currículo de docente."
10	"Até então com disciplinas de como funcionam as instituições de ensino, estadual, municipal, federal."
11	"Com imersões e aulas didáticas."
12	"Oferece todo o suporte para a formação de enfermeiros professores."
13	"Nada a declarar."
14	"Por meio de aulas voltadas para o papel do professor, como Psicologia da educação I, Políticas de Organização da Educação Básica; Educação e Sociedade."
15	"Através das disciplinas de Educação e também pelos estágios feitos nas escolas estaduais."
16	"De forma positiva criando muitos cursos e especializações."
17	"Incluindo disciplinas e estágios voltados na educação."
18	"Tem me favorecido da realidade atual da escola e aprender a lidar e criar estratégias para desenvolver o aprendizado."
19	"De forma adequada, com incentivo e disciplinas pertinentes."
20	"Com aulas, explicando como ensinar."
21	"De uma maneira positiva, dando sempre oportunidades."
22	"Proporcionando algumas aulas como a 'Promoção da Saúde'."
23	"De forma positiva nos inserindo no contexto da educação e mais breve."

• **Quadro 8 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 7. Qual a importância do estágio no contexto da educação para a formação da identidade docente?

Participantes	Respostas
1	"Na formação da identidade docente, nos possibilitando vivenciar a realidade escolar com olhos de futuros enfermeiros licenciados, além de nos aproximar as práticas que poderemos ter."
2	"Conhecer a realidade escolar é fundamental para conseguirmos assimilar prática/teoria, e dessa maneira auxiliando minhas características como futura educadora."
3	"Essencial para conhecer o trabalho do professor de como atua na educação básica."
4	"É essencial, pois com estágios nos possibilita adquirir conhecimentos e métodos para trabalhar futuramente com os alunos tanto na educação básica como no profissionalizante/técnico."
5	"De extrema importância, pois desta forma já consigo entender um pouco do contexto que encontrarei ao me formar."
6	"A importância está na ampliação das experiências através de instituições que apresentam outro contexto do que o vivenciado dentro dos muros da EERP."
7	"Vemos na prática o que vemos na teoria em sala de aula."
8	"Extremamente importante, pois é a partir dele que conseguimos visualizar se temos afinidade com a área."
9	"O estágio contribui na questão da realidade porque aprender na faculdade é totalmente diferente de quando realizamos imersões e estar em contato com a realidade contribui para minha identidade docente."
10	"Até agora só estive estágio na educação básica, mas não é a realidade da enfermagem estar atuando neste contexto."
11	"É o contato com o mundo de trabalho."
12	"Necessário, pois não adianta apenas conhecimento teórico, precisa-se aprender na prática como funciona a profissão."
13	"Tivemos pouco estágios apenas três na educação básica e ainda não realizamos nenhuma atividade ainda."
14	"Penso que seja para vermos e compreender como funciona o sistema de educação como é a postura do professor dos alunos. Isso foi bom para termos uma ideia de como é ser docente."
15	"É importante, pois aprendemos através das práticas. Aprendemos a ver o professor de outra forma e tentar mudar."
16	"Saber abordar sobre a saúde e dessa forma orientá-los sobre o tema."
17	"Ter mais contato com dia a dia de como é trabalhar na escola e ser educador."
18	"Sim."
19	"Familiarização com o que é ser professor, além de dar oportunidade de aproximação com a profissão."
20	"Vemos na prática o que temos na teoria."
21	"De grande importância, faz com tenhamos uma inserção desde cedo na área de educação enxergando a realidade."
22	"É importante, porque estamos no curso de licenciatura no qual é importante conseguirmos falar bem, comunicar bem, entre outros."
23	"O estágio aproxima os alunos da realidade que nem sempre é o que a teoria mostra isso se torna fundamental para conseguirmos trabalhar o nosso conhecimento."

• **Quadro 9 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 8. Como você percebe o currículo do seu curso de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem? O currículo do seu curso tem contribuído para construção da sua identidade docente?

Sujeitos	Respostas
1	"O currículo da escola de enfermagem de Ribeirão Preto é um dos poucos, porque não dizer talvez único, que trabalha a construção da docência em enfermagem com uma visão que nos possibilita atuar nas escolas "casando" tanto o papel da enfermagem quanto de pedagogo em educar em saúde."
2	"Com certeza o currículo nos auxilia na formação da nossa identidade, porém é uma grade muito carregada, a parte biológica do curso nos cobra muito, o que às vezes nos faz deixar a licenciatura de lado."
3	"Acho adequado contribui com a formação, levando a prática e teórico contribui para o conhecimento."
4	"Sim, pois me ajuda a refletir e ao mesmo tempo analisando e articulando críticas para melhorias de proposta do ensino."
5	"Sim, o currículo do meu curso é constituído de matérias muito importantes e que se destacam de outras instituições."
6	"Tem contribuído através das disciplinas, não só as relacionadas à educação que tem tendências e visões para a formação de educadores."
7	"Sim, formará profissional com conhecimento em saúde para todos os campos do ensino (creche, ensino fundamental, ensino médio)."
8	"É um currículo amplo que oferece a possibilidade de interação constante entre as teorias e as práticas educacionais."
9	"Sim, ele contribui para minha identidade docente."
10	"O currículo tem tentado me incentivar, mas não é uma área que me agrada e chama atenção."
11	"Sim, pois aprendemos como ser, comportar como um professor."
12	"É um currículo completo, que por mais que não é a minha primeira opção a licenciatura acredito que me oferece bastantes conhecimentos."
13	"Vi bastantes disciplinas que contribuem, mas alguns professores não ajudam. Não adianta ter apenas a disciplina no currículo, o professor deve contribuir para esse exercício.
14	"O currículo é bom, mas ainda não percebo o que contribuiu para minha identidade como docente tiveram algumas disciplinas que não sei o porquê fazem parte do currículo."
15	-
16	"É um ótimo currículo, com boa contribuição para a identidade docente embora eu não desejo partir para a carreira docente acho de grande importância a licenciatura."
17	"Eu acho o conteúdo muito completo. Sim, tem contribuído com a implementação de várias disciplinas voltadas para a educação."
18	-
19	"Sim, não há reclamações."
20	"Sim tem contribuído com muitos conteúdos sobre."
21	"Sim, ele dispõe de matérias muito relacionadas à educação."
22	"Por enquanto como disse anteriormente estamos no 2º ano, mas já estou conseguindo melhorar no diálogo, saber lidar com cada indivíduo. O currículo do curso nos semestres mais à frente é possível observar mais disciplinas."
23	"Tem contribuído sim, apesar de achar que deveríamos ter um tempo maior nos estágios."

• **Quadro 10 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 9. Espaço livre para você se expressar como quiser:

Sujeitos	Respostas
1	-
2	-
3	-
4	"No meu contexto está sendo difícil realizar a minha formação, mas o meu maior sonho é me tornar docente."
5	"Como o curso não é somente para a licenciatura acho que termos aula (na grade curricular) de urgência e emergência são de suma necessidade, para realmente formar um profissional qualificado.
6	-
7	"Gostei de participar da pesquisa e espero contribuir bastante com ela."
8	"Deveríamos divulgar mais o nosso curso."
9	-
10	-
11	"Ser professor é uma missão difícil, mas com grandes conquistas."
12	-
13	-
14	"Penso que poderia ser mais claro durante o curso a identidade docente."
15	-
16	"Gosto do curso, mas provavelmente seguirei a área de bacharelado."
17	-
18	-
19	"Até gosto da parte da licenciatura, acrescenta muito, porém não é o que eu pretendo fazer assim que formada."
20	"A parte da licenciatura deixa o curso mais rico."
21	"Mesmo não gostando muito da parte Licenciatura, pois há pouca prática, o curso dá muito suporte, acrescentando no meu aprendizado."
22	"Ser docente nos ajuda a obter conhecimento, nos insere aprendizado, que nos ajuda no compreender da vida e no trabalho."
23	-

3º ANO DO BACHARELADO E LICENCIATURA EM ENFERMAGEM

• **Quadro 1-** referente à distribuição dos dados de identificação dos participantes do estudo, do 3º ano do Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem

Respostas				
Participante	**Idade (anos)**	**Gênero**	**Estado Civil**	**Religião**
1	30	Feminino	Solteira	Evangélica
2	20	Feminino	Solteira	Católica
3	22	Feminino	Solteira	Católica
4	23	Feminino	Solteira	Espírita
5	32	Feminino	Solteira	Católica
6	21	Feminino	Solteira	Evangélica
7	22	Feminino	Solteira	Espírita
8	34	Feminino	Casada	Evangélica
9	22	Feminino	Solteira	-
10	24	Feminino	Solteira	-
11	22	Feminino	Solteira	Espírita
12	20	Masculino	Solteiro	-
13	20	Feminino	Solteira	Católica
14	22	Feminino	Solteira	Católica
15	29	Feminino	Solteira	Evangélica
16	21	Feminino	Solteira	Budista
17	22	Feminino	Solteira	Católica
18	25	Feminino	Solteira	Católica
19	27	Feminino	Solteira	Católica
20	21	Feminino	Solteira	Católica
21	22	Feminino	Solteira	Católica
22	22	Masculino	Solteiro	Espírita
23	21	Feminino	Solteira	Católica
24	44	Feminino	Casada	Católica
25	25	Masculino	Solteiro	Católico
26	-	Feminino	Solteira	Evangélica
27	21	Feminino	Casada	-
28	30	Feminino	Casada	Espírita

• DADOS QUALITATIVOS DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES SOBRE O TEMA CENTRAL

• Quadro 2 - Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 1. Você já havia pensado em ser docente da área da saúde.

Participantes	Respostas		
1		Não.	"Até iniciar o curso não tinha a visão de que o enfermeiro pudesse atuar como educador."
2		Não.	"Antes não via a docência como um ponto crucial na atuação do enfermeiro, mas agora vejo."
3		Não.	"Eu tinha um olhar diferente antes de entrar na faculdade, mas agora penso que é tudo interligado a enfermagem com a docência."
4		Não.	"Porque a partir do momento que entrei na graduação e tive contato mais próximo com as metodologias, autores da educação e também os estágios em Educação Básica e na Educação Profissional apaixonei pela área."
5		Não.	"Pensava somente na formação do enfermeiro."
6		Não.	"Na verdade, sempre pensei em atuar como enfermeira, mas escolhi o curso devido proporcionar uma maior oportunidade, porém me encantei pela área da educação, sendo que até realizo pesquisa nesta área."
7		Não.	"Nunca pensei em ser docente na área da saúde, contudo, através do curso de licenciatura em enfermagem posso afirmar que tenho total interesse na área."
8		Não.	"Porque quando eu entrei na faculdade eu não tinha a noção o que era o meio acadêmico. Hoje eu tenho uma visão melhor e posso até pensar em ser docente."
9		Não.	"."
10	Sim.		"Sempre gostei da área da saúde, e também sempre quis ser docente."
11	Sim.		"Sempre gostei de ensinar e pensava desde criança em ser professora."
12	Sim.		"Escolhi este curso exatamente pela licenciatura."
13	Sim.		"Antes de entrar na EERP fiz o curso de auxiliar de enfermagem e percebi a importância do professor nesse espaço. Penso em melhorar a realidade."
14	Sim.		"Acho muito importante a carreira acadêmica, é vida profissional que não fica longe dos estudos, da sala de aula, principalmente da pesquisa."
15		Não.	"Até o momento que começou a primeira aula não sabia muito a diferença entre licenciatura e bacharelado (no sentido de duração do curso). Então no primeiro momento quando fiz a inscrição para a Enfermagem pensei apenas em ser enfermeira."
16		Não.	"Quando ingressei no curso não sabia ao certo qual era o campo de atuação. Antes disso meu foco era na área da saúde como campo profissional."
17		Não.	"Sempre pensei em ser enfermeira, mas com o surgimento do curso de bacharelado e licenciatura em enfermagem percebi uma oportunidade de trabalhar na área de minha preferência (enfermagem) e além de tudo ser professor, podendo ensinar auxiliares e técnicos em enfermagem."
18	Sim.		"Penso em trabalhar na área de saúde para adquirir experiência, mas meu desejo é fazer doutorado para dar aulas."
19	Sim.		"Acredito que seja uma área promissora além de ter a possibilidade de trabalhar em inúmeros locais (ex: escolas, educação básica, unidades de saúde)."
20		Não.	-
21	Sim.		"Sempre. Sempre tive esse sonho, essa vontade."

Participantes	Respostas		
22		Não.	"Embora nunca houvesse pensado em seguir carreira docente, após iniciar o curso de licenciatura e ter contato com as disciplinas da área da educação e estagiar em instituições de ensino, passei a me interessar pela área e hoje desejo atuar como professor."
23	Sim.		"E, todo o período que estive cursando enfermagem, pensei na docência como forma de aperfeiçoamento acadêmico e como área de trabalho que foge um pouco do convencional."
24		Não.	"A principio queria ser um professor na área de humanas, mas após ter feito o curso de auxiliar e técnico em enfermagem vi a oportunidade de realizar meu sonho assim como ajudar outras pessoas assim como eu que buscou uma formação ainda que técnica."
25		Não.	"Sempre pensei em atuar na assistência direta ao paciente. A licenciatura é um complemento para o trabalho."
26		Não.	"Não achava que fosse possível ou tivesse a ver comigo."
27		Não.	"Quando finalizei o ensino médio tive que optar por uma área, mas nem sempre tive este objetivo."
28		Não.	"Só começou após o início do curso."

• **Quadro 3 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 2. O que você entende por docência na área da saúde?

Participantes	Respostas
1	"Entendo que se trata de um profissional capaz de trabalhar as questões relacionadas atais como prevenção e promoção da saúde dos indivíduos."
2	"Docência para mim é dar a educação básica, profissional e graduação o que é importante para transmitir a promoção a prevenção e as técnicas em saúde."
3	"Penso que é algo rotineiro que se estabelece no nosso dia a dia, você ensina sem pensar que você está ensinando orientando é algo automático."
4	"Educação em saúde, transmitir os conteúdos (troca de experiência) de forma dinâmica com a utilização de estratégias corretas para maior compreensão (trabalhando conhecimento e prática)."
5	"Entendo ser o profissional que propaga conhecimentos e divide experiências de forma didática com ética e profissionalismo."
6	"Vejo como agente transformador, que além de nos proporcionar o conhecimento, também nos estimula para a transformação da nossa realidade."
7	"Entendo que um profissional docente terá competência para desenvolver atividade de promoção/prevenção para a saúde seja em escolas, universidades, unidades básica de saúde ou na própria comunidade."
8	"Pelo que tenho visto até o momento, penso que ser docente nesta área é ter uma comunicação, interação com a didática e alunos que venha proporcionar um aprendizado significativo."
9	"Professor que ministra disciplinas do curso; que acompanha em estágios e que consegue avaliar o desempenho do aluno de acordo com o que ele aprendeu. Na área básica, professor que ministra aulas relacionadas à saúde, que seja do contexto da comunidade da escola, ou da necessidade que a escola apresenta. Professor que tem a sensibilidade de entender tal necessidade"
10	"Docente na área da saúde é responsável em ensinar o conteúdo relacionado a sua disciplina para os estudantes."
11	"Lecionar a técnicos, auxiliares e enfermeiros. Entendo como docente, ser professor, ensinar o próximo, fazer alho que lhe agrada."
12	"Profissional que ensina e habilita outros profissionais de saúde."
13	"Entendo que se constitui a formação superior para a prática docente de enfermagem incorporando aspectos educacionais. O professor de enfermagem deve estar atento, pois é um multiplicador de informações. Os alunos irão trabalhar com seres humanos e a má instrução poderá acarretar erros."
14	"Entendo que é o profissional que está voltado para o ensino na sala de aula e também mantêm atualizado e sempre próximo da pesquisa."
15	"Profissional habilitado teórico e cientificamente para ministrar aulas no curso da área da saúde."
16	"Especialização na área da educação para ministrar aulas, transmitindo , passando, fazendo trocas de saberes."
17	"Para mim, é aquele profissional licenciado em enfermagem que dá aulas a estudantes de cursos auxiliares e técnicos em enfermagem, educando-os para trabalhar nas áreas da saúde."
18	"Entendo que é para ser professor na área da saúde."
19	"Entendo por docência na área da saúde a ação desenvolvida, por um indivíduo a fim de educar / trocar experiências com outros indivíduos (leigos ou não para o assunto saúde / promoção em saúde."
20	"Docência na área da saúde é construir junto aos alunos da área da saúde, conhecimentos e habilidade que possibilitem a inserção na realidade da saúde pública e privada no Brasil. Exige adequação dos métodos de ensino conforme a realidade dos alunos, mudando (adequando o processo de ensino aprendizagem."
21	"Além de exercer uma função importantíssima (bacharelado) irei beneficiar outras pessoas com conhecimento (licenciatura)."
22	"Acredito que a docência na área da saúde / enfermagem está relacionada comas necessidades que a sociedade apresenta de educação para a promoção da saúde e por profissionais de enfermagem de nível médio que sejam capacitados para atender essa demanda e prestar um cuidado integral."

Participantes	Respostas
23	"Docência na área da saúde engloba todos os aspectos como educação em saúde, saúde mental, saúde física e os aspectos comuns e que se correlacionam."
24	"Entendo hoje que a docência na área da saúde não está restrita a escolas técnicas, a docência atua também nos cursos de graduação, pós-graduação, nos hospitais, unidades de saúde, secretarias de saúde, educação básica e em treinamentos de empresas que atuam no ramo de saúde."
25	"Abrange as áreas de ensino escolar, técnico e de nível superior. Também está atrelado a todas as áreas de atuação de enfermeiros."
26	"É o ato de ensinar ou buscar elucidar uma população no sentido em que eles criam autonomia para melhorar sua qualidade de vida. É também construir conhecimento junto aos discentes de cursos técnicos ou de uma graduação, tendo como principal papel o de direcionar tais pessoas para isso."
27	"Acredito que seja uma área onde além de profissional da saúde há a oportunidade de trabalharmos com a promoção de diversas áreas."
28	"Ser professor de curso técnico ou superior."

• **Quadro 4 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 3. O que você entende por identidade docente?

Participantes	Respostas
1	"Alguém preparado para construir junto com os discentes."
2	"Identidade docente são as características provindas da junção da personalidade e do meio que o profissional cria."
3	"Como o professor age, sua cultura seus gostos interesses e principalmente seu saber científico favorecendo no seu ato de ensinar."
4	"Autonomia, didática em sala de aula, tomada de decisões e segurança no ministrar uma aula."
5	"Pessoa com título de professor, graduado, mestre ou doutor na atividade em que se destina."
6	"Penso que seja a identidade que nos mesmos vamos criando ao longo do curso e de nossas vivências e experiência."
7	"Penso que seja englobamento da vida sócio-cultural do docente com a sua área de atuação. Acredito que a formação e postura deste docente estão intimamente ligadas a esta identidade construída ao longo do tempo."
8	"Penso que não são todas as pessoas que são preparadas para ministrar aulas, acho que falta para muitos docentes essa identidade que é realmente aquela pessoa que tem uma interação, uma comunicação em didática juntamente com o conhecimento
9	"Tipo de professor forma que ele costuma atuar; suas atitudes frente a profissão."
10	"Identidade docente é o perfil que é construído ao longo do curso optando por uma metodologia e foram de ensinar
11	"Entendo pelo que o docente se especializou, as áreas que o apetece."
12	"Consolidação da profissão docente em saúde (enfermagem)."
13	"Entendo que o profissional docente possui consciência da sua prática e a valoriza. Trato a enfermagem como ciência e humanização. Procura melhorar / mudar a realidade, é um sujeito ativo."
14	"Entendo que a realização da pessoa com a carreira de docente."
15	"Quando o aluno ou estudante de licenciatura começa a estudar e se sente competente para ensinar a outros (trazer aprendizado junto ao aluno."
16	"Característica peculiar, inata do ser humano, manifestada na sua atuação docente."
17	"Acredito que deva ser o perfil do profissional docente seus métodos, didática, entre outros."
18	"Entendo que deva ser a área em que o profissional segue como saúde pública, pediatria, ortopedia etc."
19	"Entendo por identidade docente toda e qualquer atitude que o indivíduo (professor), venha a desenvolver durante todo seu percurso educacional / acadêmico."
20	"Quando o indivíduo se vê como docente, mesmo com tantas tendências pedagógicas que incentivam relações horizontais com os alunos o docente acaba ocupando e sendo visto numa posição hierárquica superior."
21	"Aquele que tem a identidade "dom" para tal."
22	"Creio que identidade docente é o conjunto de conceitos, experiências e aprendizados que obtivemos ao longo da nossa formação e até mesmo antes dela que irão compor a nossa postura e atitudes e modo de pensar enquanto professores."
23	"Uma pessoa que possui conhecimento técnico científico para atuar como professor em nível superior."
24	"Penso que identidade docente para algumas pessoas é intrínseca seja por experimentar o ensinar no seu dia a dia ou mesmo por desejo pessoal. O importante é que essa identidade docente seja prazerosa e proporcional a realização pessoal."
25	"Acredito que seja a aptidão que o indivíduo tem para se dedicar ao ensino."
26	"Creio que seja o comprometimento como ato de ensinar como seu papel de enfermeiro licenciado."
27	"Acredito que identidade somente é quando o indivíduo se assemelha com a docência de tal maneira que tome uma identidade, diversas vezes características de docentes."
28	"É se sentir como tal e se dedicar a atuar para dar aula."

• **Quadro 5 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 4. Em sua opinião quais são os fatores favoráveis e desfavoráveis para a carreira docente?

Participantes	**Respostas**	
	FAVORÁVEIS	**DESFAVORÁVEIS**
1	"Contribuir para a promoção do aluno."	"São mal remunerados. Alunos com educação básica deficiente."
2	"Transmitir conhecimento novos ou aperfeiçoar aquele que já existem; criar vínculo com os alunos e formar profissionais bons com visão inovadora."	"A falta de reconhecimento, e muitas vezes o desrespeito."
3	"O ato de ensinar como fator de mudança para o próximo, é transformador."	"O desinteresse do aluno, uma profissão atualmente desvalorizada, salário baixo."
4	"Ampliação do conhecimento, o prazer em ensinar e trocar experiência."	"A não familiaridade com o conteúdo trabalhado dificuldade em lidar com alunos desinteressados e a busca por melhores estratégias de ensino."
5	"Estar sempre se atualizando participando de congresso e workshops que proporcionam mais conhecimentos e agrega valor profissional e ainda a dimensão do conhecimento através dos estudos. Além da questão salarial dependendo do local de trabalho."	"Acho que o estresse profissional é uma característica de todos os profissionais da área da educação, mas acredito que no caso da docência este pode ser um pouco maior, pois acredito que a cobrança tanto pessoal com a da própria instituição é maior."
6	"Satisfação pessoal e social (isto quando há colaboração por parte dos alunos) Acredito que a carreira docente, é uma das mais importantes uma vez que esta participa ativamente para o processo de transformação."	"Frustração por parte dos alunos, grande carga horária muita cobrança."
7	"Primeiramente satisfação profissional. Em segundo lugar a oportunidade de realizar pesquisa na área escolhida."	"Reconhecimento da sociedade perante o trabalho docente que não é apenas lecionar."
8	"Ministrar aulas, interação como os alunos compartilhar e repassar conhecimento, realizar pesquisar."	"Pra alguns docentes falta de didática em aula, não ter interação coma classe."
9	"Pode passar o seu conhecimento a diante, formando pessoas para o mercado de trabalho."	"Não reconhecimento da profissão. O não investimento por parte do governo (professores mal pagos) o que se torna falta de incentivo. Escolas (básicas ou profissionais) pouco estruturadas, o que desfavorece o suporte do professor para que ele dê alguma aula mais elaborada."
10	"Satisfação pessoal, contato com o aluno."	"Não vejo fatores desfavoráveis."
11	"Ensinar fazer algo que gosta, dependendo do lugar o salário é muito bom."	"O conhecimento prévio dos alunos estão muito baixos."
12	"Poder transmitir meus conhecimentos e fazer com que o aluno futuro profissional, para sociedade seja o melhor possível. Além de ser um recurso financeiro para o meio."	"Condições inapropriadas para exercer a função em escolas, não estando preparada ou capaz de ministrar aulas."
13	"Em minha opinião, creio que seja prazeroso, pois o professor sempre se atualiza e aprende com os vários momentos da experiência. Creio que a nossa graduação ajude muito no processo, pois temos / desenvolvemos outras visões."	"Como percebemos, o salário é desestimulador aspectos como a gestão escolar que barram novas ideias também desestimulam."

Participantes	Respostas	
	FAVORÁVEIS	**DESFAVORÁVEIS**
14	"Está presente na formação ou futuros profissionais, corroborar para melhoria da profissão fazer pesquisas."	"O tempo que demanda entre local ou trabalhos muitas vezes trabalhar nos finais de semana e férias."
15	"Conhecimento, vivências, experiências, paciência."	"Ideias não aceitas pelos colegas e da instituição onde atua. Falta de salários adequados. Engessamento das leis e diretrizes que regem a educação do país."
16	"Compartilhar com o outro o conhecimento. Considero uma profissão que recicla o saber."	"A atual situação da Educação no Brasil principalmente em relação à valorização precária (desvalorização)."
17	"Estar trabalhando com a formação de pessoas, criar conceitos, poder ensinar uma carreira a alguém que precise."	"Acredito que o mais desfavorável deva ser o preconceito que existe contra essa profissão, a desvalorização de professores."
18	"Bom se for docente de curso de graduação, penso que favorável seria o salário, a oportunidade de desenvolver diversas pesquisas; se for de curso técnico, fatos favoráveis seriam pra quem gosta como eu, o prazer mesmo de dar aula, porque em relação o salário não é tão favorável, outro fator seria a possibilidade de formar pessoal qualificado para o mercado."	"Bom de curso técnico, acho que o salário."
19	"Valorização (para os docentes da saúde) por não existir muitos no território nacional, vejo a possibilidade de se desenvolver um bom trabalho na carreira docente em vários estados do país."	"Poucas escolas de formação docente, enfermeiro, e isso gera uma divergência de estruturação acadêmica, salários baixos."
20	"A formação de seres humanos, relações que envolvam o processo de ensino contribuir para a formação de bons profissionais."	"Desvalorização da educação no Brasil; desvalorização dos professores, má remuneração."
21	"Estar sempre se atualizando dos conteúdos, ter contato com a prática e também poder repassar conhecimento ter outra opção (caso se canse da prática)."	-
22	"Relacionamento e construção de vínculo com os alunos, uso da criatividade para planejar as aulas, aprender com os alunos, constante busca por conhecimento para embasar as aulas, contribuir para a formação de profissionais e cidadãos contribuir para o desenvolvimento da sociedade."	"Salário inadequado e indisciplina dos alunos."
23	"Conhecimento e carga horária."	"Salário e valorização deste profissional."
24	"Estar sempre em contato com pessoas que procuram conhecimento troca de saberes além de reciclar-se."	"Baixa valorização, baixo reconhecimento, tempo para se dedicar, lidar com as frustrações sejam elas profissionais ou mesmo com os alunos."
25	"Possibilidades de formar pessoas críticas a cerca da sua profissão e cidadania."	"Péssima quantidade do ensino infantil fundamental médio técnico. Desvalorização do trabalho. Baixos salários e falta de políticas educacionais significativas."
26	"Poder ser realizar com aquilo que se gosta no caso o ensino da docência."	"Dedicar-se muitos anos a uma carreira acadêmica (mestrado / doutorado) e corre o risco de não receber o retorno esperado (realização profissional). Acredito que o nível de estresse de um professor, pode ser muito alto em decorrência disso."

Participantes	Respostas	
	FAVORÁVEIS	**DESFAVORÁVEIS**
27	"Além de ser mais uma opção para carreira profissional nos habilita a formar indivíduos."	"Não vejo pontos desfavoráveis."
28	"Não se arriscar na assistência ter horários mais tranquilos, como de 2ª a 6ª e estar sempre atualizado, pois é preciso estudar sempre."	"Querer fazer um bom trabalho que nem sempre é possível pela gestão e regras da instituição muitas vezes engessada e que não aceiram mudanças, o sentimento de impotência."

• **Quadro 6 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 5. Como você vê a formação docente na enfermagem?

Sujeitos	Respostas
1	"Algo extremamente importante visto que muitas questões em saúde podem estar relacionadas com a educação da população."
2	"Vejo ela muito boa e inovadora, mas com pontos a serem melhorados."
3	"Uma formação que inicia desde o início da graduação muito valorizada pela população, capaz de transformar atitudes e ações do próximo."
4	"Formação crescente, voltada a pesquisa."
5	"Repito a resposta da questão 3, porém com relação a educação voltada a formação do profissional para promoção da saúde de e humanização do atendimento nos cuidados prestados aos doentes sejam eles acamados ou não."
6	"Olhando para o nosso currículo, vejo que é bem completo, porém acho que não há um aprofundamento nesta área; as únicas matérias que realmente nós aprofundamos melhor foram Educação Básica e Educação Profissional."
7	"Vejo ainda com várias lacunas. Muitos docentes não possuem a formação pedagógica apropriada para dar aulas. Em alguns momentos fica nítido que o professor sabe o conteúdo, mas o modo (a metodologia usada) como ministra as aulas não é claro o suficiente para todos os alunos."
8	"Até o momento penso que é muito complexo em algumas disciplinas, não as ligadas a educação creio que determinadas o conteúdo ministrado em sala é muito denso e falta didática e interação por parte do professor. Penso que estes exemplos refletem exemplos negativos na formação de futuros docentes."
9	"Profissão pouco reconhecida, pois há escolas que não exigem o curso de licenciatura para que o profissional trabalhe como professor."
10	"Vejo a formação de docente na enfermagem como uma formação do currículo crítico-reflexivo."
11	"Vejo que na instituição que estudo a formação conta muito, pois o docente só é visto qualificado quando tem uma formação longa e renomada.."
12	"Ainda não é muito boa. Profissionais já formados não têm conhecimentos básicos na área, só a vontade de ser professor, também os alunos que cursam a licenciatura são mais selecionados, devido à má concorrência para o UFSA."
13	"Aqui na EERP acredito que todas as disciplinas até o momento favoreceram nossa atuação na área da educação."
14	"Vejo que é uma ótima profissão buscando sempre melhorar a profissão de enfermagem. Porém as docentes deveriam exercer o que ensinam a humanização também com os alunos."
15	"Acredito que ainda a escola esta caminhando para que ocorra a uma solidificação melhor, pois é um curso muito recente e que precisa de um olhar com atenção para as disciplinas e docentes que fazer parte dessa formação."
16	"O currículo integrado vem mudando a visão tanto dos graduandos como dos docentes em relação à didática e as metodologias de ensino."
17	"É um grande avanço, nada como professores enfermeiros educando auxiliares e técnicos de enfermagem."
18	"Vejo que é uma forma de melhorar o ensino técnico, pois o curso de licenciatura é voltado para o aluno, além de ser enfermeiro."
19	"Vejo a formação docente na enfermagem como uma rua de mão dupla, o aluno tem a possibilidade de exercer os dois papéis (professor/aluno), favorecendo a uma aprendizagem mais significativa e produtiva."
20	"Dependendo da área é possível identificar modelos arcaicos de ensino; no entanto, algumas tendências pedagógicas têm influenciado as mudanças na formação docente na enfermagem; como a ideia de formar profissionais críticos-reflexivos acerca da realidade social, política e cultural."
21	-
22	"Apesar do curso de licenciatura em enfermagem ser novo, penso que o enfermeiro tem um papel importante na educação, tanto de alunos quanto de pacientes, famílias e comunidades."
23	"Os docentes em enfermagem vejo como uma forma alternativa de atuação, que exigirá um conhecimento e um aperfeiçoamento na área para transmitir aos seus discentes."
24	"Dê um tempo para cá tenho observado que muitos profissionais têm optado por essa formação para seguir a carreira acadêmica em virtude de uma remuneração melhor, no entanto não vejo só a questão financeira à formação docente na enfermagem é importante em todos os campos de atuação desse profissional."

Sujeitos	Respostas
25	"Positiva. Mas precisa ser ampliada e haver verificação para lidar como o público egresso de ensino médio precários. O futuro docente precisa se qualificar tanto em termos tecnológicos quanto em termos humanos, na mesma proporção."
26	"Ainda precisa melhorar. Muitas vezes o que nos é mostrado como correto, não é exercido por muitos docentes da área (dentro da universidade). Isso é bastante contraditório e obviamente tem um peso negativo dentro da formação docente."
27	"Nesta escola acredito que ela seja feita da melhor maneira possível, de forma abrangente e que nos insere nos cenários."
28	"Um bom caminho para melhorar a profissão de enfermagem. Profissionais mais conscientes do seu papel nas disciplinas de educação se têm a oportunidade de refletir e formar professores que saibam fazer seus alunos pensar."

• **Quadro 7 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 6. De que forma a sua instituição de ensino tem contribuído na formação de sua identidade docente?

Participantes	Respostas
1	"Tendo na grade horária disciplinas que nos colocam em contato com a realidade da sala de aula, além dos estudos teóricos."
2	"Na forma da minha inserção no meandro e na atividade docente."
3	"Através dos estágios (a prática) com discussão, portfólios e leituras."
4	"Com as disciplinas de Educação (Psicologia da Educação Didática, Educação Básica, Educação Profissional) que dão suporte para aprendermos as abordagens pedagógicas no contexto escolar."
5	"Contribui no sentido de proporcionar conhecimento e preparação para o futuro mercado de trabalho e exercício da profissão."
6	"Através das aulas e imersões em que aos poucos vamos criando nossa identidade profissional."
7	"Com disciplinas que envolvem tanto a formação social, didática e na área de saúde."
8	"Penso que pode ser melhorada esta formação com abertura de novos conhecimentos."
9	"Com aulas e estágios que nos permitem reconhecer a realidade das escolas básicas e profissionais e como o profissional da saúde com licenciatura pode atuar. Permitindo também planejar e ministrar aulas com conteúdos específicos e da grade horária do próprio colégio."
10	"Contribui ofertando os estágios, tendo a oportunidade de construir o conhecimento com teoria e prática ao longo do tempo."
11	"Através de disciplinas e vivência dos docentes."
12	"Condicionando-nos a formas de pensar ou não de ideologia."
13	"Contribui através de estágios tanto na educação básica como na educação profissional. Simpósios/palestras sobre o assunto também ajudam a articular conceitos."
14	"A faculdade colabora bastante incentivando na busca por pesquisas principalmente na licenciatura somos fortemente influenciados a ministrar aulas."
15	"As oportunidades ainda são poucas, pois este papel (identidade) é mais focado em determinados campos de estágios e aqui na escola são poucos momentos que temos para aprender a desempenhá-lo."
16	"Com a abertura para novas conversas, discutir o currículo, espaços para dialogar sobre a grade horária e as disciplinas pedagógicas."
17	"Com aulas teóricas e expositivas, dinâmicas de grupos e principalmente em estágios relacionados à educação básica e profissional."
18	-
19	"Por já trabalhar na área da saúde e desenvolver diariamente ações educativas vejo que esta instituição tem dado vários suportes (estágios/aulas/trabalhos) com intuito de agregar mais conhecimento em tudo o que já venho desenvolvendo no dia a dia."
20	"Possibilitando debates, discussões, inserção na realidade, uso do portfólio para o desenvolvimento da crítica, problematização e proposta de solução das problemáticas encontradas."
21	"Através das disciplinas de educação dos estágios nessa área."
22	"Ela vem contribuindo através de disciplinas que integram os conhecimentos da nossa área desde o primeiro ano e de oportunidades de experiências na área da docência sejam durante os estágios ou em atividades extracurriculares."
23	"Desde o primeiro ano tivemos contato com disciplinas referentes à educação, no segundo ano realizamos estágios nas escolas de educação básica e, agora, no terceiro ano realizamos estágios nas escolas de educação técnica."
24	"De forma positiva, pois foi abrindo várias possibilidades à medida que com o conhecimento que vamos obtendo na nossa formação vamos mudando também a nossa maneira de pensar e repensar a nossa identidade docente."
25	"Por meio dos estágios onde os professores facilitam o nosso entendimento e estrutura da "figura" do professor. Contudo, alguns professores ensinam pelo "pânico". Isso pode repercutir em futuros professores inadequados à função. Visto que o ser humano tende a introjetar aquilo que lhe cause um trauma."
26	"Tem me direcionado a buscar teorias que estimulem a formação da minha identidade docente."
27	"Tem colaborado a me dar embasamento teórico e me inserindo nos cenários de realidade."

Participantes	Respostas
28	"Com relação às disciplinas ligadas a educação tenho aprendido muito e não tenho do que reclamar, mas as ligadas à saúde só faz o aluno regredir e nos fazem sentir cada vez menos capazes de tal função e jamais ser igual a eles."

• **Quadro 8 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 7. Qual a importância do estágio no contexto da educação, para a formação da identidade docente?

Participantes	Respostas
1	"É uma maneira de colocar em prática o que vemos na teoria."
2	"É de enorme importância, pois é neste local que conseguimos ver o que realmente é a docência."
3	"É de suma importância, pois são nestes locais que nos identificamos e deparamos com a realidade trazemos nas discussões em sala de aula o que presenciamos na prática."
4	"O contato com a prática (sala de aula) e oportunidades de aprimorarmos as habilidades no contexto escolar."
5	"É o fator mais relevante em minha opinião. Pois proporciona ao aluno vivência na situação real e isso proporciona além de conhecimento a possibilidade de interagir com os alunos de forma real, além dos livros e da sala de aula."
6	"Acredito ser de suma importância, posto que o conhecimento também se construa a partir da prática; penso que conhecimento sem a prática não é conhecimento."
7	"Possibilita maior contato com a realidade e a criar tomada de decisões para os diversos problemas encontrados tanto na educação básica quanto no ensino profissionalizante."
8	"É importantíssimo a inserção do aluno nestes ambientes, o contato com a realidade, com cenário, é enriquecedor, proporcionando aos alunos grandes experiências e aprendizado significativo, tornando o aluno um ser crítico reflexivo."
9	"Conhecer a realidade e ser inserido a ela. Entender na prática como é ministrar aulas para diferentes grupos."
10	"É importante ter contato com a prática para podermos construir o nosso conhecimento, pois ao ver teoria e prática ao mesmo tempo podemos aprender na ação."
11	"Conhecer as várias áreas que podemos atuar e procurar a que mais nos identificamos."
12	"Muita importância. É nos estágios que temos subsídios próprios para nossa conclusão."
13	"Acho essencial, pois conseguimos articular teoria e prática. Principalmente quando analisamos o PPP."
14	"Na educação básica e profissionalizando colabora bastante na desenvoltura na sala, desinibir e principalmente dentro da sala de aula."
15	"Tem um grande peso, pois na teoria percebo que tudo vai bem, porém na prática isso não é bem verdade então o campo de estágio se coloca em minha formação como um instrumento onde aprendo a trabalhar minhas frustrações quando o que aprendo não é bem o que vivencio na prática."
16	"Inserir o aluno no campo da prática permite conhecer, identificar através da observação a dinâmica da escola/colégio de ensino técnico enquanto alunos, momento primordial para aplicar à didática e a metodologia."
17	"É de suma importância, pois são lá que nós alunos temos contato com a realizada das escolas; como é a profissão docente; contexto de inserção e outros."
18	"O estágio é importante para podermos entender a realidade de um contexto educacional, de acordo com sua realidade, para quando formos docentes saberemos "o que nos espera". Dá para dizer que no estágio adquirimos certa experiência."
19	"Acredito que seja a partir de experiências nessas áreas (prática-estágio) que nós alunos consigamos associar as teorias a prática favorecendo um aprendizado mais sólido e interligado."
20	"A inserção na realidade nos possibilita compreender o que encontraremos após nossa formação, para propor melhorias ou mudanças no contexto da educação."
21	"Muita importância, pois é uma forma de nos desinibirmos, ver se é isso mesmo que queremos."
22	"Acredito que o contato com a realidade é indispensável na formação no docente, pois este contato irá nos preparar para a prática profissional, proporcionar experiências que irão compor o perfil do profissional que seremos e despertar interesse pela área e provocar nossa curiosidade para buscar o conhecimento, proporcionando um aprendizado significativo."
23	"Penso que estas duas diferenças vivências nos proporcionam contato com diferentes idades e contextos de vida, o que exigirá colaboração minuciosa da fala e o decorrer da aula ministrada."
24	"O estágio no contexto da educação é de suma importância visto que nos oportuniza o contato com a realidade de docentes de discentes na prática que de forma positiva vai norteando quanto à identidade que vamos moldando do que queremos ser ou chegar a ser."

Participantes	Respostas
25	"Conforma o aluno e futuro professor a realidade do sistema educacional."
26	"Fundamental. Posso observar em que sentido a teoria aprendida na Graduação pode ser aplicada na prática. Posso observar e refletir através dos estágios onde a prática pode ser imitada, transformada a partir da teoria."
27	"Acredito que o estágio seja de extrema importância para nos proporcionar da realidade e nos mostrar se nos identificamos com este cenário."
28	"De extrema importância, pois, é possível conhecer a realidade que iremos enfrentar além de aprender a dar aula e trabalhar com aluno como um todo."

• **Quadro 9 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 8. Como você percebe o currículo do seu curso de Licenciatura em Enfermagem? O currículo do seu curso tem contribuído para construção da sua identidade docente?

Sujeitos	Respostas
1	"Penso que o currículo é adequado para minha formação docente."
2	"Vejo como muito bem construído e inovador. Ele tem contribuído muito para a construção de minha identidade docente."
3	"O currículo do curso de licenciatura em enfermagem é o norteador do processo e contribui muito na construção da minha identidade docente."
4	"O currículo do curso oferece disciplinas que dão suporte para a construção da identidade docente."
5	"Na realidade, não sei por que, mas tenho na minha cabeça algo que separa o professor de docente, não sei explicar. Penso que o currículo contribui para a construção da minha identidade de professor, não de docente."
6	"Sim, o considero um currículo muito completo, porém em alguns momentos sinto a falta de aprofundar melhor na educação, também sinto falta de lermos e estudarmos Vygotsky, Paulo Freire entre muitos outros."
7	"Sim. Acredito que muitas das propostas contidas nele tiveram contato e a oportunidade de entrar em ação."
8	"Com certeza, creio que muito do meu aprendizado até o momento, eu devo ao currículo do curso que eu escolhi fazer, não trocaria por outro as disciplinas da área da educação, me ajuda a ter um olhar mais humano, onde eu consigo enxergar o ser humano na sua integralidade."
9	"Sim, contribui. Percebo ser amplo e que nos permite expor o que aprendemos em blocos teóricos no bloco prático (estágio)."
10	"Vejo o currículo do curso de licenciatura como crítico reflexivo, vejo a importância e o quanto o ser crítico reflexivo me ajuda a pensar como enfermeira, e principalmente como docente."
11	"Vejo que o currículo da enfermagem em licenciatura tem deixado um pouco práticas clínicas, porém na área da licenciatura vejo que há um passo muito grande na frente dos outros cursos."
12	"Não conheço o currículo do meu curso."
13	"Sim, as disciplinas na área de educação contribuem significativamente. Contudo percebemos que não há articulação com as disciplinas biológicas o que dificulta nosso aprendizado."
14	"Particularmente tem contribuído bastante principalmente dentro da sala de aula. Já no contexto de pesquisa temos que procurar por fora, especificamente no curso ou Licenciatura, mas a EERP tem muitas áreas de pesquisa."
15	"É como tenho dito por se tratar de um curso recente existe ainda um grande trajeto a ser seguido aqui na escola ainda tem docentes que não entendem a formação de enfermeiros licenciados dando importância para o outro curso. Acredito que esse tipo de comportamento influência no desenvolvimento de estratégias de trabalho no curso de licenciatura."
16	"O currículo inovador por ser integrado é motivo de grandes elogios, entretanto há alguns pontos que devem ser melhorados / aprimorados considero que este é um processo contínuo."
17	"É um currículo muito rico, com disciplinas que nos ajudam a entender a docência, proporciona contato com a realidade. O currículo do meu curso tem me ajudado muito na construção da minha identidade docente."
18	"Sim, o currículo atua como configurador da prática docente, pois nele está estabelecido tudo que consta no nosso curso, proporcionando para sermos um melhor profissional possível."
19	"Percebo que o currículo do curso de Licenciatura em enfermagem vem apresentando algumas mudanças. Mudanças essas que estão favorecendo minha aprendizagem além de ajudar na compreensão do contexto docente na realidade do nosso país."
20	"Os alunos convivem com um currículo inovador, com uso do portfólio, para a formação de um aluno crítico e reflexivo sobre a realidade entre outras coisas descritas no PPP; entretanto ao mesmo tempo vivenciamos práticas arcaicas na formação específica no enfermeiro que entram em conflito com as primeiras."

Sujeitos	Respostas
21	-
22	"Creio que o currículo do meu curso contribui para a formação de um profissional crítico-reflexivo, não separando o enfermeiro do professor. Ele vem contribuindo para a minha identidade docente."
23	"Sim, com certeza em virtude das disciplinas ministradas desde o primeiro ano assim como os estágios em educação básica e educação profissional."
24	"Percebi que embora tenha objetivos bem definidos o currículo não é engessado o que possibilita sempre estar se atualizando. Com certeza e a meu ver não poderia ser diferente visto que muito dos nossos conceitos são revistos no decorrer da nossa formação."
25	"Em parte, pois as disciplinas ligadas diretamente à educação estão boas. Porém existem inúmeras lacunas na área biológica. Logo um ensino com esse problema poderá incorrer no risco de formatem professores humanos, porém não funcionais tecnicamente."
26	"É bem intencionado, entretanto a prática de alguns docentes deve ser revista. Ainda há autoritarismo e relação estritamente vertical, em meio a um discurso demagógico que negam o óbvio."
27	"Desde o início da graduação o currículo nos tem permitido inserção e embasamento nesta área."
28	"Sim, muito bom, mas gostaria que tivesse uma atuação maior para as aulas de psicologia e didática porque os professores não trazem conteúdo, me parece que não tem o que dar na aula."

• **Quadro 10 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 9. Espaço livre para você se expressar como quiser:

Sujeitos	Respostas
1	"Apesar de o currículo estar adequado a formação docente, gostaria que todos os professores tivessem uma postura de ajudar o aluno a construir tal identidade, mas isso as vezes não ocorre e vejo colegas frustrados por conta de comentários de alguns docentes da EERP."
2	"Esta pesquisa é de grande importância, pois nos mostra coisas inovadoras para a nossa formação. Obrigada!"
3	-
4	-
5	"Estou à disposição para eventuais dúvidas ou esclarecimentos - grata."
6	-
7	-
8	"O ser humano é um ser inacabado."
9	-
10	-
11	"Docente não é somente dar aula, é fazer algo que gosta, é tornar uma pessoa com um conhecimento mais amplo."
12	"A meu ver o ponto no curso de licenciatura em saúde está na relação dos alunos que escolhem a profissão não pela profissão, mas pela felicidade de tornarem-se professores."
13	"Apenas quero ressaltar que todos os professores deveriam compartilhar informações do desenvolvimento do curso. Porque percebo que não há articulação o qual fica difícil agradar a todos."
14	"Tenho muita vontade de seguir carreira acadêmica, gosto muito de dar aulas, o contato ou lidar com alunos e também aprecio muito a pesquisa em si."
15	"Através desse curso aprendi e estou aprendendo a compartilhar e dar importância ao conhecimento do outro. Acredito que essa escola tenha que melhorar muito, pois une duas propostas de sermos críticos e reflexivos, porém esse espaço não é cedido então, existe um erro nos pontos estratégicos para que ocorra um aprendizado significativo."
16	-
17	-
18	-
19	"Tive, e venho tendo a oportunidade de conhecer mais as linhas da construção docente e tenho percebido que nossa educação básica brasileira ainda necessita de elaborações curriculares baseadas na promoção da saúde da população, portanto, precisamos estruturar mais nossas bases educacionais visando à melhoria da saúde da população."
20	-
21	-
22	-
23	-
24	-
25	-
26	-
27	-
28	"Todos os cursos de enfermagem, deveriam ter disciplinas de educação. Pois ajuda a refletir sobre toda a sua atuação."

4º ANO DO BACHARELADO E LICENCIATURA EM ENFERMAGEM

• **Quadro 1-** referente à distribuição dos dados de identificação dos participantes do estudo, do 4º ano do Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem

Respostas				
Participante	**Idade (anos)**	**Gênero**	**Estado Civil**	**Religião**
1	21	Feminino	Solteira	-
2	26	Feminino	Solteira	Cristã
3	26	Feminino	Casada	Católica
4	23	Masculino	Solteiro	-
5	27	Feminino	Solteira	Católica
6	24	Feminino	Solteira	Católica
7	24	Masculino	Solteiro	Ateu
8	24	Feminino	Solteira	Católica
9	27	Feminino	Solteira	Espírita
10	22	Masculino	Solteiro	Evangélico
11	22	Feminino	Solteira	Católica
12	27	Feminino	Casada	-
13	36	Feminino	Solteira	Umbandista
14	22	Feminino	Solteira	Evangélica
15	36	Feminino	Solteira	Cristã
16	24	Feminino	Solteira	Católica
17	22	Feminino	Solteira	-
18	23	Feminino	Solteira	Católica
19	28	Feminino	Solteira	Católica
20	28	Feminino	Solteira	Cristã
21	24	Feminino	Solteira	Cristã
22	28	Masculino	Solteiro	-
23	23	Feminino	Solteira	Católica
24	26	Masculino	Solteiro	Católico
25	23	Feminino	Solteira	Espírita
26	21	Feminino	Solteira	Católica
27	24	Feminino	Solteira	-
28	23	Feminino	Solteira	-

• DADOS QUALITATIVOS DAS RESPOSTAS DAS QUESTÕES SOBRE O TEMA CENTRAL

• Quadro 2 - Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 1. Você já havia pensado em ser docente da área da saúde?

Participantes	Respostas		
1		Não.	"Tive a oportunidade de ajudar a dar aulas em uma escola durante meu ensino médio, isto despertou meu interesse pela docência. O curso de licenciatura e bacharelado em enfermagem aliou um interesse a um desejo de ser uma profissional da saúde."
2	Sim.		"Quando fiz o curso técnico em enfermagem tinha vontade de dar aulas, pois gostava muito de ver meus professores ensinando enfermagem. Porém, hoje vejo que o enfermeiro licenciado faz muitas atividades além de ser docente em curso técnico."
3		Não.	"Com o curso de licenciatura, observei e despertou-me o interesse em mais uma área de atuação do profissional enfermeiro."
4		Não.	"Mas sempre pretendi atuar na área de docência."
5		Não.	"Após fazer o curso técnico de enfermagem, pensei em fazer a graduação em enfermagem, mas não pensava em fazer licenciatura."
6		Não.	"Não tinha o conhecimento do papel do enfermeiro enquanto docente."
7		Não.	"Sempre gostei de dar aulas e explicar. Pensava que seria professor de biologia ou ciências naturais. Entretanto a saúde é um tema transversal a qualquer disciplina, então creio que mesmo não sendo profissional da saúde eu daria aulas sobre."
8	Sim.		"Sempre tive vontade de dar aulas na área da saúde, pois, considero de extrema importância o estudar para se aprender e para ensinar."
9		Não.	"Comecei a pensar em ser docente durante o curso pré-vestibular onde ministrava plantões de dúvida e me identifiquei com a prática docente. E adorava a área da saúde, quando soube de um curso de licenciatura em enfermagem achei que seria uma boa opção."
10	Sim.		"Eu procurei este curso pelo fato de haver licenciatura e ter a prática docente como principal plano para o futuro."
11		Não.	"-."
12		Não.	"Até entrar para a universidade não havia pensado neste tipo de formação. Após conhecer o curso de licenciatura que me interessei."
13		Não.	"Apesar de gostar da docência, ao entrar no curso de licenciatura pensava que seria apenas mais requisito de atuação."
14		Não.	"Comecei a amadurecer esta ideia no decorrer da graduação, conforme fui conhecendo."
15		Não.	"Nunca pensei em ser professor."
16		Não.	"Quando era criança tinha essa vontade depois na adolescência ingressei na área de exatas, mas por fim voltei à área da saúde. A docência nunca foi o meu objetivo."
17		Não.	"Pensava somente em ser enfermeira."
18		Não.	"Quando ingressei na faculdade pensava em atuar apenas como enfermeiro nos hospitais, UBS. Hoje, penso em fazer mestrado e doutorado para ministrar aulas em universidades."
19		Não.	"Apenas depois que ingressei na graduação e passei pelas disciplinas de educação esta ideia surgiu."
20	Sim.		-

Participantes	Respostas		
21	Sim.		"Vim de uma formação técnica e acho que posso contribuir com melhorias pela profissão sendo professora."
22		Não.	"Não porque quando prestei o vestibular nem imaginava que um licenciando em enfermagem poderia dar aula."
23	Sim.		"Eu acredito que se você quer provocar mudança em alguma área deve-se começar na educação. Por isso, que escolhi a licenciatura em Enfermagem."
24		Não.	"Sempre pensei em trabalhar como docente, mas nunca na área da saúde. Todavia a partir do momento que descobri realmente que gostaria de trabalhar na saúde pensei em trabalhar como docente."
25		Não.	"Não! Essa vertente foi nova na minha vida, porém estou gostando dela."
26		Não.	"Não, porém o curso de licenciatura em enfermagem me chamou a atenção na época do vestibular. Eu tinha uma visão de que poderia dar aulas apenas para educação profissional em enfermagem (cursos técnico), mas isso foi desmistificando uma vez que a licenciatura em enfermagem estende-se também a educação básica."
27		Não.	"Pois meu foco é trabalhar no setor cirúrgico de um hospital. E encaro a docência em enfermagem como um currículo a mais, bem como produtivas experiências e conhecimento. Fazer a licenciatura articulada com o curso de enfermagem não é completamente um sacrifício, para mim é suportável pelo fato de ter mais oportunidades, mais estudos e informações. Gosto da ideia de saber coisas novas, as quais não me interessam. Sinto e adoro o fato de fazer uma graduação completa."
28		Não.	"Nunca me imaginei dando aulas e nunca pensei nessa área. Prestei licenciatura pelo fato de considerar o curso mais amplo aumentando assim minhas oportunidades de trabalho."

• **Quadro 3 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 2. O que você entende por docência na área da saúde?

Participantes	Respostas
1	"Poderia discorrer bastante acerca disto; docência é algo que requer muitas habilidades; é preciso desenvolver olhos para entender qual o papel do futuro profissional no mercado; sem esquecer o seu contexto, para que aprendizagem seja atingível e significativa. Não obstante, ser docente é ser um formador de conceito, opinião perfil profissional o que traz uma grande responsabilidade social."
2	"Apesar de estar no 4º ano, quase me formando, acredito que preciso entender mais claramente o que é a docência na área da saúde. Contudo, penso que é aquele profissional capacitado para aturar na área da educação voltada para enfermagem. Podendo ser licenciado ou não."
3	"Um profissional capacitado para lecionar diante das especificidades."
4	"O ensino de questões básicas referentes à área, até a preparação da equipe de trabalho."
5	"Agora entendo que a docência não é somente a licenciatura, pois o enfermeiro, ou qualquer profissional de saúde é um educador, atuando na promoção da saúde."
6	"O enfermeiro enquanto educador seja na educação profissional, na educação básica e com seus pacientes. Saber orientar e promover a saúde."
7	"Entendo que a docência na área da saúde não se limita a profissionais da saúde, mas que qualquer docente que queira ou se interesse por, poder ser um docente da área da saúde."
8	"Entendo que o docente deve estar capacitado para formar novos profissionais na área da saúde, profissionais conscientes e responsáveis no cuidado e no planejamento deste."
9	"Entendo que o enfermeiro, mesmo sem licenciatura ou pós-graduação é um educador, porém a docência na área da saúde acredito que seja um dom, algumas pessoas conseguem se colocar muito bem como docentes, outra nem tanto."
10	"Eu entendo como um mediador na formação de futuros profissionais, ou seja, alguém de extrema importância para o futuro da profissão assim como para a população."
11	"Enfermeiros e outros profissionais na área da saúde com grande conhecimento em determinada área e que transmita esse conhecimento ou parte dele para os estudantes de enfermagem, neste caso."
12	"Entendo que o enfermeiro ele é educador em saúde, faz parte do seu dia a dia o educador o indivíduo seja no âmbito da atenção primária, secundária, terciária ou mesmo na educação básica e profissional."
13	"O enfermeiro mesmo generalista, é um educador, pois sempre está orientando e propondo "soluções" atividades educativas para o cuidado."
14	"É uma responsabilidade muito grande, pois a saúde esta interligada a tudo, o conceito de saúde deixou de ser apenas a ausência de doença e incorporou um conceito amplo (ser biopsicossocial)."
15	"É o facilitador de conhecimentos científicos."
16	"Ser capaz de ensinar conceitos e valores de saúde ou relacionados a esta."
17	"Profissional capacitado para formar o outro."
18	"Entendo o profissional enfermeiro ministrando aulas em escolas, cursos técnicos e/ou universidades."
19	"Ser docente na enfermagem significa, a meu ver, observar e abordar mais do que as questões técnicas; significa aprofundar o conhecimento acerca da saúde."
20	-
21	"Docência na área da saúde profissional atuando como professor."
22	"Eu entendo que você atua como docente seja em curso de auxiliar ou técnico de enfermagem e também após o doutorado em instituições de ensino superior."
23	"Dar aulas na Educação Básica visando promoção em saúde e em cursos profissionalizantes."
24	"Ensinar aos futuros enfermeiros, técnicos, auxiliares e pacientes a arte de cuidar."

Participantes	Respostas
25	"Ações de promoção de saúde curso técnico e docência em faculdade."
26	"Como disse anteriormente, ao longo do curso compreendi que a docência na área da saúde engloba não só a formação de profissionais técnicos, como também a promoção de saúde na educação básica e até mesmo educação e orientação aos pacientes nos diversos níveis de complexidade em saúde."
27	"Saber educar, saber refletir, saber ser (professor), saber promover a saúde nas escolas, saber ensinar na área da saúde."
28	"Assim como qualquer outra docência entendo que seja saber transmitir conhecimento na área, saber promover saúde pelos lugares que o docente leciona."

• **Quadro 4 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 3. O que você entende por identidade docente?

Participantes	Respostas
1	"É a forma como o profissional docente cria de si, a forma como vê a sua atuação; o que lhe embasa; seus métodos de trabalho; é o perfil profissional dele."
2	"Acredito que seja algo construído durante a graduação através de aulas específicas de educação, porém algumas pessoas não conseguem construir essa identidade. Acredito também que seja um dom, algumas pessoas têm outras não."
3	"Entendo ser a identificação do docente na área a lecionar e especializar-se."
4	"As características e habilidades adquiridas pelo docente durante seu trajeto acadêmico, juntamente com uma identificação da área."
5	"É saber, enxergar e entender suas habilidades e competências para ser um educador, tendo características de facilitador."
6	"Não possui formação docente, porém em sua prática profissional é um educador, ou possui espírito docente, capaz de transmitir conhecimento e saber aos demais."
7	"Identidade docente acredito que pode ser entendido como toda a política e conhecimento que construo durante a minha graduação e que, portanto, transmitirei ou compartilharei com os meus futuros discentes."
8	"Acredito que seja o perfil do profissional docente, suas características definidoras."
9	"A identidade docente é algo que é construído na graduação, onde aprendemos "didáticas" que nos norteiam que permeiam o nosso conhecimento para a prática docente."
10	"Apesar das características pessoais, o docente tem características inerentes a sua função, como ser mais paciente, calmo, objetivo e ter bom relacionamento com as pessoas além do conhecimento técnico."
11	"Entendo como a pessoa se identificar com o cargo docente que ocupa; ter o perfil de docente e não somente exercer por exercer."
12	"O docente precisa ter em sua formação conhecimentos amplos, tanto conhecimentos específicos, como o do contexto social."
13	"É a formação docente, como isso se determina aliando conhecimentos e saberes ao contexto social e fatores como personalidade, vivência pessoal e profissional."
14	"Essa identidade docente se relaciona como descobri docente, é a criação de um perfil de um existir."
15	"É a maneira com que ele trabalha a didática usada por ele onde sem perceber acaba aplicando sua personalidade nas aulas ministradas."
16	"Entendo ser a maneira pela qual o docente decidiu seguir carreira como serão suas atitudes em aulas ou ensinado atitudes não apenas, mas também a relação com seus alunos."
17	"Se identificar / se sentir docente."
18	"Ser docente ser formado para ministrar aulas."
19	"Entendo que toda enfermeira é educador; entretanto nem todo enfermeiro se identifica com a questão da docência. Acredito que uns tem mais habilidade e interesse em determinadas áreas e essa característica pode sem trabalhadas."
20	"Penso que a identidade docente é uma construção continua do ser professor, que conheça antes mesmo da graduação, são valores experiências e conhecimento que formam essa identidade."
21	"O processo de minha formação."
22	"Não sei definir o que é! De ser como esse docente atua, ou algo do tipo."
23	"Postura docente."
24	"Você ter seu modo de trabalho, sua personalidade para ensinar, transmitir e aprender com o próximo."
25	"Não sei o que é isso."
26	"Entendo que existem diversos perfis diferentes de docentes onde cada um adota suas estratégias de ensino, e que seu público-alvo, sejam adultos, crianças e/ou adolescentes, o que fazem adequar sua identidade para alcançar os objetivos propostos para o público."
27	"Enfermeiro com formação pedagógica (primordialmente em licenciatura e não apenas Educação a Distância."
28	"Ser docente, ter capacidade de lecionar e atingir seu objetivo esperado como docente."

• **Quadro 5 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 4. Em sua opinião quais são os fatores favoráveis e desfavoráveis para a carreira docente?

Participantes	**Respostas**	
	FAVORÁVEIS	**DESFAVORÁVEIS**
1	"Interesse dos discentes; busca de aprimoramento de conceitos e técnicas; ter experiência prática na área de ensino (principalmente para enfermagem)."	"Pouca valorização; salário (baixo) não é condizente com sua formação; falta de recursos materiais; desconhecimento por parte dos docentes dos PPP; PDI, e outros projetos que embasam a formação do aluno e prática docente."
2	"Maior número de campos de trabalho; estar em conto com alunos; poder atuar nas políticas públicas."	"Remuneração."
3	"Atualizações; reconhecimento por parte dos alunos; mediadores do conhecimento."	"Salário; desvalorização; falta de incentivo."
4	"Satisfação pessoal."	"Salário."
5	"Contribuição para a educação das pessoas; esclarecimento e orientação sobre direitos e deveres de cada um; desenvolvimento de conhecimento; melhoria de qualidade de vida."	"Não é valorizada e financeiramente; muitas vezes é necessário ter mais de um emprego."
6	"Estar em contato com a realidade na formação de técnicos / auxiliares, poder transmitir o seu conhecimento a eles e acrescentar o conhecimento prévio que eles já possuem."	"Desvalorizado pela sociedade, baixos salários."
7	"Boa estrutura escolar e curricular; liberdade política; facilidade de acesso ao PPP e suas mudanças; flexibilidade intrínseca de caráter e personalidade."	"Falta de acesso ao PPP; rigidez quanto à auto-expressão; maus exemplos de nossos docentes, falta de trabalho em equipe."
8	"Salários mais altos, atualização através dos estudos, menor carga de trabalho, período de férias 2 vezes por ano, contanto com alunos, poder ser referência de bom profissional para os alunos, dividir e multiplicar experiências e conhecimentos."	"Responsabilidade de formação de novos profissionais, grande conhecimento de vários assuntos, publicação, confronto entre aluno e professor."
9	"Inserção nos campos de estágio, a partir do 2º ano de graduação. Disciplinas em ciclos que facilitam a vivência da prática e a retirada de possíveis dúvidas."	"Mau aproveitamento de carga horária."
10	"Gera uma gratificação pessoal, tem a possibilidade de trabalhar com a teoria e com a prática, além de ter mais possibilidade de estar atualizado."	"Não há reconhecimento da importância do professor, é visto como 2º emprego ou pior, as pessoas acabam sendo docentes e não se forma para docentes."
11	"Remuneração."	"Cobranças, especialmente com pesquisas."
12	"Estar sempre em contato com maior conhecimento no sentido de ter acesso mais rápido e fácil."	"Carga excessiva. Falta do contato no dia-a-dia com o usuário (este contato mais intenso)."
13	"Aquisição de novos saberes, possibilidade de ajudar na formação de cidadãos."	"Carga excessiva de trabalho; diferenças na teoria e prática; falta do contato com a realidade."
14	"Ética, respeito, responsabilidade, amor pela docência."	"Falta de compromisso, falta de ética, falta de buscar conhecimento."

Participantes	Respostas	
	FAVORÁVEIS	**DESFAVORÁVEIS**
15	"Convívio com alunos de gerações diferentes; autonomia na didática e método que utiliza nas aulas."	"Carga horária estressante."
16	"Poder levar conhecimento onde esse se faz mais necessário; ser parte de um processo transformador, fazer-se útil para a sociedade / comunidade."	"A falta de respeito, tanto social como econômica sofrida por docentes de todas as áreas do ensino."
17	"Satisfação pessoal, mais salário."	"O enfermeiro docente se distância da assistência de enfermagem ao indivíduo, usuário, pacientes."
18	"Satisfação pessoal."	"Carga excessiva de trabalho. Distância da assistência de enfermagem (prática de enfermagem)."
19	"A possibilidade de aprender e construir conhecimento junto com aluno."	"Infelizmente a carreira não é tão valorizada quanto deveria; assim como acontece com a profissão do enfermeiro."
20	-	-
21	"Mai uma área de atuação, poder contribuir para melhoria da profissão."	"Pouco reconhecimento do professor, baixa remuneração, péssimas condições de trabalho."
22	"Bem remunerado; status perante a sociedade."	"Estressante, cansativo; demanda muito tempo e dedicação."
23	"Poder de mudanças; formador de opinião."	"Não ter reconhecimento (isso ocorre dentro da própria USP; baixo salário."
24	"Vasto campo de trabalho, realização pessoal."	"Falta de reconhecimento da profissão desrespeito, salário não é compatível pelo nível de complexidade do seu serviço."
25	"Salário, multiplicação do conteúdo, isto é difusão de um saber; aprimoramento diário."	"Cansaço, desgaste na voz e estresse"
26	"Possibilidade de uso de novas estratégias / metodologias de ensino; capacidade problematizadora e intervencionista; variedade de recursos existentes atualmente para o ensino."	"Pouco reconhecimento; dificuldades. A depender do campo de ensino, a falta de recursos."
27	"Mais oportunidades de trabalho, experiências durante a graduação e na extensão proporcionadas pelas disciplinas e nos campos de estágio, mais conhecimentos e reflexões, currículo completo na área da saúde e educação."	"Desvalorização do professor nos dias atuais e baixa remuneração. Ampla carga horária para compensar uma renda digna, depois de anos de estudo (três períodos do dia dando aula para complementação da renda); estresse e comprometimento da saúde mental e social do docente."
28	"Oportunidades de emprego."	"Salário baixo; desvalorização por parte da grande maioria da população dessa profissão."

• **Quadro 6 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 5. Como você vê a formação docente na enfermagem?

Sujeitos	Respostas
1	"Ainda há muito a melhorar. Pelo pouco tempo de curso; creio que ainda não temos resultados concretos de um ensino realmente eficaz e significante; contudo, ao longo do processo, nós alunos percebemos que muito do que nos é ensinado nas disciplinas de educação é algo distante e não muito aplicável; sem contar que, se temos uma redução da carga horária e conteúdo da área biológica, como teremos conhecimento suficiente para de formarmos profissionais?"
2	"Vejo que é ainda um pouco "precária", pois não consegue enxergar as dificuldades dos alunos e tentar solucioná-las. Por exemplo, precisamos de aulas de didática mais produtiva. Apesar disso, o curso é muito bom."
3	"O profissional enfermeiro atua como educador com os pacientes, com sua equipe e com os alunos, assim é de extrema importância a formação docente."
4	"Apresenta um currículo apropriado, porém muitas vezes a matéria não corresponde como esperado."
5	"Acredito que deveria ser mais bem trabalhado, com mais oportunidades para autonomia do aluno educador, para que possamos sair com segurança nas competências a serem desenvolvidas na docência."
6	"Pouco reprimida, o docente enfermeiro muitas vezes não possua uma formação adequada, apenas a sua prática enquanto enfermeiro. Deixo a desejar enquanto sua didática, metodologia de ensino e dificuldades encontradas por seus alunos."
7	"Ainda com muitas lacunas e mais exemplos por parte dos nossos docentes. Inexistentes em nossa escola, docentes que se formaram em licenciatura, o que parece contrastar com a formação e proposta pedagógica que nos trazem."
8	"Vejo que a licenciatura forma profissionais habilitados para dar aula diferentemente do Mestrado e do Doutorado que fortalecem como pesquisador."
9	"Vejo a formação em construção, em andamento ainda está sendo aperfeiçoada."
10	"Acho que é necessário haver o curso de bacharelado e licenciatura a todos e não como especialização ou correspondente ao mestrado, pois é perceptível também a diferença entre professor e docente."
11	-
12	"A docência na enfermagem, como a profissão em si precisa aprender a ser "mais amiga"; a trabalhar juntos, diminuído assim a competição entre profissionais prejudicando os mais interessados os usuários."
13	"A prática docente na realidade "além muros" da enfermagem é muito distante da realidade acadêmica. O que causa conflitos internos nessa formação."
14	"Essencial a formação docente não é apenas necessária para aqueles que desejam lecionar, como também os outros, pois amplia nossa visão é porque a saúde o promover a saúde é através da educação."
15	"Boa, a escola proporciona oportunidades únicas aos alunos tanto no acervo literário, experiências em campo de estágio e no quadro de professores das disciplinas."
16	"A formação docente na enfermagem nessa escola mostra-se crescendo, porém ainda tem muita controvérsia, onde é ensinado ao aluno como ser um bom professor, mas isso não se aplica em nossas aulas."
17	"Apesar de o enfermeiro ser um educador, a docência e a enfermagem ainda não caminham de mãos dadas."
18	"A formação docente na enfermagem está voltada para a inserção do enfermeiro em escolas, cursos técnicos e faculdades."
19	"Vejo como um desafio... algo a ser trabalhado e melhorado. São importantes as discussões que temos na graduação sobre a docência; a visão do cuidado aumenta."
20	"Existem muitas lacunas na formação pedagógica principalmente por falta de comprometimento de alguns docentes."
21	"Posso responder somente pela minha formação, nas escolas que estou, tem um ótimo curso de licenciatura voltado à formação do enfermeiro educador atirando em vários cenários."
22	"Eu vejo com um título que vou ter no meu diploma."
23	"Acredito que a docência em enfermagem pela USP, apesar de ficar um ano mais que os demais cursos de enfermagem têm uma formação muito pertinente, pois desde o primeiro ano associamos a docência e saúde juntamente. E no 4º ano tenho certeza que não há possibilidade de fazer diferente. Curso de especialização em licenciatura em enfermagem de seis meses não deveriam existir."

Sujeitos	Respostas
24	"Vejo como algo muito importante, pois nós trabalharemos cuidando e ensinando pessoas, vidas! Vejo a docência como mais um modo de fazer o bem ao ser humano, um meio mais refinado de ensinar o cuidar para o cuidador."
25	"A única solução para se ter um salário decente."
26	"É uma formação importante no sentido de novos caminhos para a difusão da educação em saúde, seja empoderando os indivíduos na promoção da saúde ou na formação de profissionais mias críticos e ativos."
27	"Acredito que é um enfermeiro não educador e que. É um educador sem a enfermagem incorporada. Considero que há a real prática dessa profissão (consolidação do produto final que deve ser alcançado / objetivo) quando o profissional da área da saúde sabe cuidar, educar e promover a saúde. Essa é a ideologia que sempre levarei mesmo não exercendo a docência em escolas especificamente."
28	"Penso que a formação docente na enfermagem deveria ser mais valorizada e deveriam existir maiores investimentos visto que esta é uma área de grande importância na sociedade."

• **Quadro 7 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 6. De que forma a sua instituição de ensino tem contribuído na formação de sua identidade docente?

Participantes	Respostas
1	"Através do convívio com outros profissionais; experiência em campo; material teórico."
2	"Acredito que a instituição contribuiu para formação de minha identidade docente através das disciplinas que oferece, também oferece monitorias..."
3	"De acordo com a proposta pedagógica do curso e inserção na realidade (estágio nas escolas de ensino básico, fundamental e profissionalizante)."
4	"Com uma grade horária que me fornece subsídios para tal formação."
5	"Tem feito pensarmos e sermos pessoas críticas-reflexivas descobrindo assim em cada um, as características de um docente."
6	"Com cenários de prática, interligando disciplinas da área de educação, atividades de extensão universitária com comunidade / escolas."
7	"Com muitos acertos em disciplinas práxis e com inúmeros problemas na área pedagógica e da integralidade do cuidado."
8	"A EERP tem proporcionado aula que fortalecem nossa identidade como docente e também nos dá subsidio pra aprimoramento de nossa identidade docente."
9	"Com disciplinas e vivências na prática docente e através do comportamento dos docentes que nos ministram aulas."
10	"Ela prima por um profissional mais universal, que faça a ligação dos conhecimentos e incita a formação de um docente crítico e que exerceu seu papel de cidadão (como pessoa e professor)."
11	-
12	"Ensinando-me a ampliar o olhar, ajudando a ser um profissional interessado em maior conhecimento, a estudar mais."
13	"A construção da instituição está nos conhecimentos adquiridos e a possibilidade de divulgar e compartilhar esses conhecimentos, assim como serve de espelho para que eu possa identificar os docentes nos quais me espalharia e os que não."
14	"Ela tem contribuído através da possibilidade de oportunidades que nos é oferecida."
15	"Faz-me pensar que ensinar é importante, mas a humanização do estudo é muito mais importante, pois assim o aluno aprende e não esquece mais."
16	"Tem contribuído e nas observações que tenho feito, consigo identificar nas aulas e nas atitudes o professor que quero ser."
17	"Contribui pouco, uma vez que a docência que se é aprendida não é a mesma utilizada pelos docentes que a ensinam."
18	"Com as aulas, disciplinas voltadas para a educação licenciatura: didática, estágios em cursos técnicos e escolas básicas, psicologia da educação, metodologia do ensino."
19	"Possibilitando discussões em grupos e estágios nas instituições de ensino."
20	"Os espaços para estágio, as discussões em sala sobre nossas vivências e as reflexões que fazemos em grupo têm contribuído para minha formação como docente."
21	"Fazendo-me refletir sobre o campo, atuação, realidade e me fazendo pensar meios de ação, além de proporcionar meios para que a ação aconteça."
22	"Penso que da melhor forma possível, pois a estrutura da USP é muito boa."
23	"Cobrando-nos posturas de professor."
24	"Auxiliando na parte teórica, prática, proporcionando discussões, trabalhos, vivências profissionais, simpósios, discussões em grupo, aulas expositivas e dialogadas."
25	"Mostrando os diversos tipos de docentes, mostrando como é no Brasil a docência."
26	"As disciplinas voltadas para a educação oferecem subsídios para que eu me forme uma licenciada acima de tudo crítica, com visão problematizadora, e que sempre busque estratégias de ensino que possibilitem a aprendizagem significativa dos sujeitos."
27	"Proporcionando nos últimos anos a licenciatura articulada ao curso de Enfermagem trabalhando em diversas disciplinas a saúde e a educação (intersetorialidade)."
28	"Tem contribuído de forma gradativa, visto que desde o início do curso nas disciplinas (algumas) a saúde e a educação se articulam."

• **Quadro 8 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 7. Qual a importância do estágio no contexto da educação, para a formação da identidade docente?

Participantes	Respostas
1	"Extremamente importante, pois é através dele que podemos exercitar nossa docência; planejar elaborar e executar uma aula. Além disto, possibilita ampliar nosso olhar em relação às áreas de atuação do enfermeiro licenciado."
2	"São muito importantes para formar o enfermeiro licenciado. Como disse anteriormente, a identidade docente depende de várias coisas: empenho do aluno, prática, vontade de ser professor."
3	"Dessa forma possibilita o contato com a realidade de lecionar e todo contexto da formação docente digo, atuação do docente."
4	"Essencial, pois nos leva a prática e a realidade escolar."
5	"Proporciona-nos o conhecimento de realidade / contexto com pensamento crítico e elaboração de estratégias para transformação e melhoria da educação."
6	"Conhecer a realidade destes cenários e fortalecer nosso papel enquanto docente. Temos autonomia diante da sala de aula."
7	"Conhecer a futura realidade e ter uma ótima oportunidade de tentar, modificá-la neste primeiro momento de familiarização."
8	"O estágio é uma forma de aproximar o aluno do contexto do serviço de saúde, propicia e crítica diante dos acontecimentos no serviço e ainda faz com que o aluno se relacione com as equipe. Para o docente proporciona refletir sobre questões e vivências que ainda não havia vivenciado levando ao amadurecimento prático e teórico do docente."
9	"Os estágios nos permitem vivenciar a prática docente, e assim melhorarmos com futuros docentes, pensarmos na implicação do nosso conhecimento na área da saúde e da educação e como podemos contribui na identidade docente de futuros profissionais."
10	"Acho que é uma imersão na realidade, ou seja, aonde nós já poderemos planejar e propor mudanças e além de ter experiências profissionais (criar bagagem)."
11	-
12	"Importante para o aperfeiçoamento profissional e para que possa relacionar a prática com a teoria me tornando um indivíduo capaz de reconhecer o problema e levantar soluções."
13	"Os estágio são importantes para o aperfeiçoamento da identidade docente com a possibilidade da criação ou estratégias para o aprendizado e o convívio com outras realidades."
14	"Pois amplia nossa visão enquanto enfermeiros / profissionais de saúde na educação, proporcionando vivências essenciais para formação."
15	"Fundamental, pois só assim os futuros docentes têm uma noção exata do contexto desses lugares."
16	"É fundamental a inserção do aluno em campos de estágio, é a partir daí que vemos a realidade do que encontraremos no campo de serviço, como devemos nos preparar e consequentemente como queremos ser."
17	"Os estágios possibilitam ver o mundo real, que não é nem um pouco expresso no contexto da universidade, os estágios faz com que a prática do trabalho docente seja realmente sentida e incorporada."
18	"O estágio proporciona atividades de aprendizagem social, profissional e cultural."
19	"É muito importante, pois há a possibilidade de sair da teoria e enxergar os aspectos singulares da prática."
20	"é um momento importante para a complementação da formação na docência que nos da à oportunidade de criar, planejar e executar a própria docência."
21	"Os estágio favorecem nossa inserção no campo real, as dificuldades enfrentadas pelos professore atuantes e para contribuirmos com propostas de melhoria para o serviço. Quanto a minha formação, tem contribuído para propor melhorias, entender o meio..."
22	"É de extrema importância, nos insere na realidade que vivemos, assim que nos formamos."

Participantes	Respostas
23	"Conhecer a realidade do docente, conhecer a fundo seu trabalho."
24	"A importância de você vivenciar suas futuras práticas profissionais antes de se formar, podendo assim identificar previamente erros e acertos do contexto que irá trabalhar."
25	"Perceber a gama de conhecimentos adquiridos que podemos passar as ações que podemos fazer o que quase nunca vimos."
26	"É onde o enfermeiro bacharelado e licenciado pode se inserir para uma atuação inovadora. Enquanto estagiária desses contextos, até agora fui capaz de identificar potencialidade do papel do enfermeiro nesses campos de atuação."
27	"Inclusão / protagonismo na realidade das escolas a fim de aquisições de experiências gradativamente trabalhado o ser docente; refletir a formação política e pedagógica inserido diretamente não contexto escolar; colocar em prática a fim de potencializa o que a licenciatura proporciona em aulas teóricas na graduação."
28	"De extrema importância visto que é neste momento que podemos observar como é o ensino na vida real, temos a oportunidade de colocar em prática o que aprendemos na graduação."

• **Quadro 9 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 8. Como você percebe o currículo do seu curso de Licenciatura em Enfermagem? O currículo do seu curso tem contribuído para construção da sua identidade docente?

Sujeitos	Respostas
1	"Ele é essencial, sem um currículo, norte para formação não há como traçar objetivos e embasar sua prática; contudo acho que o nosso currículo ainda não consegue atingir seus objetivos; tanto por falta de preparo dos docentes, quanto pelo desconhecimento dos discentes e da sua instrução horária não ser tão eficaz (algumas disciplinas com muitas horas e outras com poucas)."
2	"Tem contribuído, mas ainda está em construção. Por exemplo: no 2º ano em Educação Básica: 1º ano de disciplina para fazer 1 atividade com os alunos (acho que poderia ser em 6 meses e mais dinâmica); 3º ano em Educação Profissional: 1 não para dar 1 aula , ou duas (acho também que poderia ser em 6 meses)."
3	"O currículo possibilita a base para a formação docente, o qual será moldado de uma forma contínua durante a atuação profissional."
4	"Como já dito, acredito que o curso oferece uma boa grade curricular para a formação do enfermeiro docente. E acredito que o currículo pode atuar como formador das qualidades do docente."
5	"Sim, pois o mesmo possibilita interação entre matérias / disciplinas, estágios e ciclo pedagógico que permite maior evolução nesta construção."
6	"Embora o currículo busque formar enfermeiro generalista e um educador, percebo que ainda existe uma separação por parte de disciplinas e docentes da universidade que desconhece qual é a nossa formação. Acredito que ambas as formações devam caminhar em conjunto, o currículo busca essa construção docente, mas na realidade ainda a muito a se fazer para termos uma formação e identidade docente."
7	"Percebo que o currículo falho e discrepante daquele que cursam o bacharelado, o que é paradoxal, já que acredito que minha formação seja mais completa que a deles. O currículo tem sim contribuído, mas ainda existe muito a trabalhá-lo."
8	"Sim, no entanto acredito que algumas disciplinas como de Educação Básica são muito extensas, acredito que a Educação Profissional é de maior importância em nosso curso."
9	"Acredito que o currículo do meu curso contribui sim para minha identidade e formação docente, porém ainda necessita ser mais bem trabalhado, incluindo mais disciplinas da educação e adequar a sua carga horária."
10	"Com certeza, pois eu vejo que o currículo reflete em minha formação como pessoa e profissional, ou seja, faz com que eu seja crítico, que tenha uma visão mais sistematizada, que eu seja capaz de diagnosticar situações e propor mudanças."
11	"O currículo contribui para a formação docente, mas isso vai da vontade de cada um: eu, por exemplo, não me identifico com esse cargo. Porém as disciplinas em sua maioria não são aproveitadas como deveriam."
12	"Sim, ampliando a prática docente."
13	"Tem contribuído bastante, pois por meio de algumas disciplinas podemos discutir e conhecer a prática docente."
14	"O currículo, apesar de se mostrar ou ser construído para ser de forma integral, ele tem deixado a desejar. Mas, mesmo assim através do aluno de sua vontade pode ser mais produtivo e contribuir mais."
15	"O currículo da escola é muito bom, pois trás muita ênfase nas diretrizes de educação, mas com uma visão mais humanizada, onde se prioriza as reais necessidades do cenário que o professor se encontra."
16	"O currículo traz muitas coisas importantes para a formação do docente, porém falta ela ser colocada em prática nas aulas ministradas nessa instituição."
17	"Idem ao item 6." "Os estágios possibilitam ver o mundo real, que não é nem um pouco expresso no contexto da universidade, os estágios faz com que a prática do trabalho docente seja realmente sentida e incorporada."
18	"Sim, pois parte do currículo é totalmente voltado para a educação."
19	"Com certeza. A visão do aluno licenciado é holística."
20	-
21	"Acho que cinco anos é muito cansativo. Mas o currículo contempla tudo o que um docente precisa (em sua proposta), na prática deixa a desejar pela forma como alguns docentes dirigem as disciplinas."

Sujeitos	Respostas
22	"Penso que sim, pois dão uma base enorme e importante para as matérias de educação no nosso currículo."
23	"Às vezes acho que esquecem que antes de docentes somos enfermeiros. Se não formos enfermeiros não conseguimos passar nosso conhecimento na docência. E nosso currículo é um reflexo dessa falha."
24	"Observo que o currículo tem sido grande formador da minha identidade docente, pois a partir dele consigo olhar, observar e correr atrás do que é necessário para minha construção docente."
25	"Se as pessoas levassem a sério a educação talvez o meu currículo, não fosse bom só na teoria como na prática também."
26	"Acredito que o currículo é muito rico e atende praticamente todos os seus objetivos, incluindo a formação de uma nova identidade docente, porém o que se perde nesse caminho pode ser por conta da pouca prática, o que espero que seja sanado nos estágios curriculares supervisionados, onde a nossa prática docente é colocada em evidência."
27	"Sim. Considero impecável o currículo em menção no tocante as contribuições enquanto futuro enfermeiro educador, mesmo que a disciplina "Promoção de Saúde na Educação Básica" não exista no contexto escolar, é uma ideologia que deve ser difundida de forma a trabalhar / alterar e conquistar esse novo espaço na área da saúde."
28	"Sim, pois proporcionam maiores conhecimentos na área docente, o que para o meu currículo é de extrema importância mesmo que eu não tenha nenhum interesse em atuar na área."

• **Quadro 10 -** Distribuição qualitativa das falas dos participantes da pesquisa referente à questão norteadora de número 9. Espaço livre para você se expressar como quiser:

Sujeitos	Respostas
1	-
2	-
3	-
4	"☺"
5	-
6	"A universidade deve investir em espaços para nossa formação enquanto docente, através de palestras, jornadas não focar apenas na formação de enfermeiro."
7	-
8	"O enfermeiro é educador nato, mas a Licenciatura lhe dá instrumentos para uma orientação e conscientização da população conscientizadora."
9	-
10	-
11	-
12	-
13	-
14	"A formação de docentes na enfermagem ainda esta senso construída, ainda é recente e necessita de ajustes, mas tem melhorado e evoluído."
15	-
16	-
17	-
18	-
19	-
20	-
21	-
22	-
23	"Não troco a experiência que tive e tenho na área da educação por nenhuma outra experiência. Todas foram muito gratificantes."
24	-
25	-
26	-
27	-
28	-

ANEXOS

ANEXO – A

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para o Desenvolvimento da Pesquisa em Enfermagem

Avenida Bandeirantes, 3900 - Ribeirão Preto - São Paulo - Brasil - CEP 14040-902
Fone: 55 16 3602.3382 - 55 16 3602.3381 - Fax: 55 16 3602.0518
www.eerp.usp.br - eerp@edu.usp.br

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA EERP/USP

Of.CEP-EERP/USP – 006/2012

Ribeirão Preto, 23 de janeiro de 2012

Prezada Senhora,

Comunicamos que o projeto de pesquisa, abaixo especificado, foi analisado e considerado **APROVADO AD REFERENDUM** pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, em 23 de janeiro de 2012.

Protocolo: nº 1449/2011

Projeto: Investigação da formação da identidade docente dos estudantes do curso de licenciatura em enfermagem.

Pesquisadores: Sonia Maria Villela Bueno
Larissa Angelica da Silva Philbert

Em atendimento à Resolução 196/96, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento, bem como comunicada qualquer intercorrência ou a sua interrupção.

Atenciosamente,

Enfª Maria Antonieta Spinoso Prado
Vice-Coordenadora do CEP-EERP/USP

Ilma. Sra.
Profa. Dra. Sonia Maria Villela Bueno
Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas
Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto - USP