

Atualmente, Paulo Gomes Lima é professor adjunto do Departamento de Ciências Humanas e Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar, campus Sorocaba). No período de 2009 a 2013, Lima era professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “Estado, Política, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação” (GEPLAGE) e editor-gerente da *Laplage* em Revista, periódico do grupo, no qual coordena o Laboratório de Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação. Dentre suas produções bibliográficas, destacam-se: *Política científica e tecnológica nos países avançados e na América Latina* (EdUFGD, 2009), *Universidade brasileira: por uma perspectiva universal, humana e democrática* (Annablume, 2012) e a *coorganização de Fundamentos da educação: recortes e discussões* (Paco Editorial, 2015, v. 1-5).

Diferentemente do que propõe o relógio do desenvolvimento científico e tecnológico, à medida que o docente universitário entende que deve provocar no estudante o desenvolvimento de um ritmo, ele também percebe que deve levar em consideração a valoração centrada nas descobertas, rupturas e permanências do movimento de construção do pensamento epistemológico sem desmerecer os postulados científicos consagrados nem prejudicar a formação instrumental para o exercício de sua opção profissional. Entretanto, esse docente acrescenta a vivência e a constituição do vir-a-ser ao processo de ensino-aprendizagem, o que, por sua vez, pode ultrapassar a obviedade de uma formação meramente instrumental e mecânica. Logo, a educação do olhar do professor universitário, em todas as áreas do conhecimento, deve transcender à lógica utilitarista do conhecimento acumulado ou a ser construído, pois o homem se caracteriza como o objeto que produz e se autoproduz. Desse modo, numa dimensão horizontal de respeito ao estudante, os conhecimentos não somente fazem sentido, mas são objetos de outras construções ao mesmo tempo que homens e mulheres se autoproduzem para e numa realidade que os emancipa, contrapondo-se à lógica do reducionismo.

ISBN: 978-85-8147-125-9



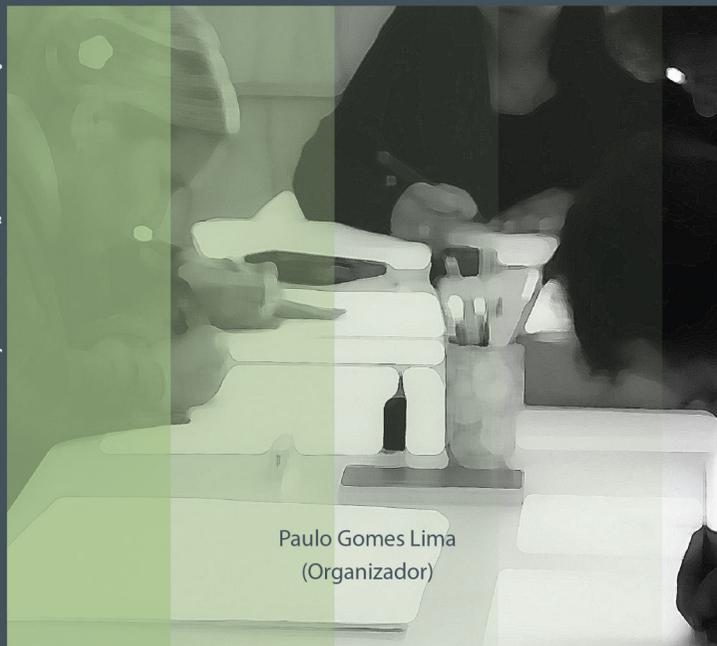
UF
GD
editora

Paulo Gomes Lima

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Desafios e encaminhamentos



Paulo Gomes Lima
(Organizador)

Como uma instituição que prima pela qualidade dos profissionais que atuarão em contextos estratégicos da sociedade, a universidade não pode se eximir de problematizar as inquietações oriundas do processo de ensino-aprendizagem e de provocar questionamentos para que a priorização das relações entre os atores sociais retorne com sua autoprodução. Por esta razão, foram reunidos, neste livro, textos voltados para o desdobramento de discussões elementares que se constituem como norteadoras da docência universitária na atualidade. Os autores que aqui “falam” são também atores do contexto do objeto, o que possibilita a consistência dos pontos e das reflexões apresentados. Assim, “aquele que ora fala” não parte de cogitações especulativas sobre o objeto, reconhecendo, ao mesmo tempo, a dimensão da possibilidade e da necessidade de outras vozes, de múltiplas contribuições sobre a temática elencada. Assume-se que o lugar “de onde se fala” pode assinalar contribuições mais significativas se atores e contextos epistemológicos tiverem um eixo comum, o que se concretiza no presente livro.

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO
UNIVERSITÁRIA NO BRASIL:
Desafios e encaminhamentos

Paulo Gomes Lima
(Organizador)



2016

DOCÊNCIA E FORMAÇÃO
UNIVERSITÁRIA NO BRASIL:
Desafios e encaminhamentos

Paulo Gomes Lima
(Organizador)

Equipe EdUFGD/2012
Coordenação editorial: Edvaldo Cesar Moretti
Administração: Givaldo Ramos da Silva Filho
Revisão e normalização bibliográfica:
Raquel Correia de Oliveira
Programação visual: Marise Massen Frainer

CONSELHO EDITORIAL
Edvaldo Cesar Moretti - Presidente
Célia Regina Delácio Fernandes
Luiza Mello Vasconcelos
Marcelo Fossa da Paz
Paulo Roberto Cimó Queiroz
Rozanna Marques Muzzi
Wedson Desidério Fernandes

A presente obra foi aprovada de acordo com o Edital
01/2012/EdUFGD.
Os dados acima referem-se ao ano de 2012.

Editora filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Gestão 2015/2019
Universidade Federal da Grande Dourados
Reitora: Liane Maria Calarge
Vice-Reitor: Marcio Eduardo de Barros

Equipe EdUFGD
Coordenação editorial:
Rodrigo Garófallo Garcia
Administração: Givaldo Ramos da Silva Filho
Revisão e normalização bibliográfica:
Cynara Almeida Amaral, Raquel Correia
de Oliveira e Wanessa Gonçalves Silva
Programação visual: Marise Massen Frainer
e-mail: editora@ufgd.edu.br

CONSELHO EDITORIAL | Biênio 2016-2018
Rodrigo Garófallo Garcia
Marcio Eduardo de Barros
Thaise da Silva
Clandio Favarine Ruviaro
Gicelma da Fonseca Chacarosqui Torchi
Rogério Silva Pereira
Eliane Souza de Carvalho

Revisão: Cynara Almeida Amaral e Wanessa Gonçalves Silva

Projeto gráfico/capa: Marise Massen Frainer

Impressão e acabamento: Triunfal Gráfica e Editora – Assis – SP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

L732d	Lima, Paulo Gomes. Docência e formação universitária no Brasil : desafios e encaminhamentos. / Paulo Gomes Lima. -- Dourados, MS: Ed. UFGD, 2016. 96p. ISBN: 978-85-8147-125-9. Possui referências. 1. Docência. 2. Pesquisa em educação. 3. Formação de professores. I. Título. CDD – 370.7124
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

Apresentação	07
I. Docência universitária: pontuações transversais sobre o ensinar e o aprender <i>Paulo Gomes Lima</i>	11
II. O estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: pontuações sobre a formação profissional <i>Ana Lúcia Marran</i> <i>Paulo Gomes Lima</i>	25
III. A construção da docência na universidade: reflexões e possibilidades de desenvolvimento profissional <i>Fabrcio do Nascimento</i>	43
IV. O professor de ensino superior do curso de enfermagem no Brasil: exigências, identidade e formação didático-pedagógica <i>Paulo Gomes Lima</i> <i>Patrícia Leal de Freitas Santos</i>	61
V. Formação de professores: leituras e contribuições à educação superior e ao cotidiano escolar <i>Paulo Gomes Lima</i>	81
SOBRE OS AUTORES	95

CAPÍTULO IV

O PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR DO CURSO DE ENFERMAGEM NO BRASIL: Exigências, identidade e formação didático-pedagógica¹

*Paulo Gomes Lima
Patrícia Leal de Freitas Santos*

Introdução

No final do século XIX, um processo de urbanização lento e progressivo já se fazia sentir nas cidades que possuíam áreas de mercado mais intensas, como São Paulo e Rio de Janeiro. Esse processo acompanhava algumas mudanças político-econômicas no Brasil, como por exemplo, a passagem da fase agroexportadora para a incipiente fase urbano-industrial, que teve mais ênfase na década de 1930, quando as cidades começaram a receber um contingente significativo de pessoas por conta do arranjo industrial inaugurado na recém república brasileira. As escolas de enfermagem surgem, portanto, ainda no final do século XIX, para dar conta de um contingente populacional crescente nas cidades frente aos desafios sociais e de mercado, e levam à regularização da profissão do enfermeiro no século XX, corporificando o status específico

1 Texto publicado originalmente sob o título “Solicitações profissionais e sociais de professores de cursos de enfermagem no Brasil” na **Revista Interface – comunicação, saúde, educação**, Botucatu, v. 15, n. 39, p. 1097-1109, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://interface.org.br/edicoes/vol-15-no-39-dez-2011/>>. Texto reelaborado como capítulo para o presente livro.

e solicitações de formação educacional para o seu exercício cada vez mais sistematizadas.

Geovanini et al. (2002) acentuam que, no início da história da enfermagem, a preocupação era a formação de profissionais para dar assistência a doentes e feridos a partir de uma perspectiva instrumental e curativa. Nesse âmbito, a dimensão causa-efeito, comumente associada ao positivismo, ocupava a centralidade nas escolas de formação de enfermeiros, o que influenciava significativamente a história da enfermagem liderada pela tradição de ensino dos países desenvolvidos, cujos modelos os demais países acabariam por assimilar.

Em relação à formação docente para o exercício do magistério no curso de enfermagem no Brasil, muitos profissionais buscavam noutros países, principalmente Estados Unidos e França, o seu referencial praxiológico, o que lhes conferia status e reconhecimento ao ponto de ocuparem cargos de direção nas escolas de enfermagem que, até então, ficavam sob a responsabilidade de enfermeiras americanas e francesas. A orientação pedagógica recebida pelos professores brasileiros de enfermagem centrava-se na dimensão pragmática causa-efeito, a qual atravessou todo o século XX e chegou aos dias atuais (PINHEL, 2006).

Tal afirmação acarreta, de forma recorrente, algumas indagações, como, por exemplo, as duas questões que seguem: “Ao longo do tempo, temos ou não desenvolvido, no Brasil, a formação de professores para o ensino superior de enfermagem com uma perspectiva não meramente reducionista e utilitarista?” e “Os acadêmicos da área desenvolvem uma perspectiva de resignificação da enfermagem para além do cunho assistencialista, isto é, num processo de formação continuada em que o ensino, a pesquisa e a extensão estejam sempre evidenciadas?”

Considerando estas questões e a partir da trajetória e desenvolvimento da enfermagem em nível superior, o objetivo deste trabalho é problematizar a formação didático-pedagógica de professores nessa área e as recorrências significativas de sua intervenção numa perspectiva mais ampla, isto é, para além do caráter instrumental da profissão.

Organizamos este trabalho em quatro momentos interligados. No primeiro, listamos as exigências histórico-metodológicas da enfermagem e de profissionais que exercem a docência nessa área; no segundo, fazemos um breve histórico do curso superior de enfermagem no Brasil; no terceiro, apre-

sentamos a problematização da identidade profissional do professor de ensino superior nos cursos de enfermagem e, finalmente, expomos as solicitações da formação didático-pedagógica requeridas por esse profissional considerando o comprometimento com a sua ação interventiva e respectiva ampliação da perspectiva profissional.

Enfermagem e docência universitária: exigências histórico-metodológicas

O desvelamento de um objeto histórico se dá pela disposição do professor (pesquisador) sobre o objeto pesquisado, ou seja, pelo desenvolvimento de sua *ação* — que é a primeira leitura da realidade contextual, de como ela se apresenta e de como se articulam todos os elementos e situações a ela pertinentes, situando um panorama da instituição, evento, curso, formação profissional, entre outros (LIMA, 2007). A ação leitora sobre a realidade permitirá o acesso ao diagnóstico dessa realidade, solicitando ao pesquisador uma *reflexão* intencional sobre as problemáticas identificadas e sobre como manter, aperfeiçoar ou transformar o que já é proveitoso para todos os atores.

O pensar sobre a ação possibilitará a reflexão sobre o coletivo frente às questões que se colocam no cotidiano e também, em nível individual, servirá ao professor como ponto de autoavaliação permanente quanto à validade e ao aproveitamento do que está desenvolvendo e como aprimorar ou mudar de direção pedagógica, se for o caso. O terceiro momento dialético e concomitante do processo será o retorno à própria prática ou *ação*, evidenciando uma ação transformada e disposta ao processo de transformação dos fazeres e amadurecimento do investigador ou do educador quando se trata de sua prática didático-pedagógica. Não se pode destacar, nesse sentido, este ou aquele elemento como o mais relevante do contexto desvelado, mas, no conjunto, deve-se procurar entendê-lo sob o eixo central da *ação-reflexão-ação*. Esta é nossa proposta.

Um episódio relevante no contexto histórico da sistematização da enfermagem, tanto na Inglaterra, com Florence Nightingale, quanto no Brasil, com Anna Nery, está ligado ao papel do voluntarismo exercido em períodos de guerras, imprimindo os valores militares como o valor de espírito de serviço (RODRIGUES, 2000). A exigência histórica explicitada no Brasil entre o

final do século XIX e início do século XX, que se delineava quanto à formação do enfermeiro, além de se assentar numa base epistemológica meramente instrumental, recorria, paralelamente, ao sentimento ideológico salvacionista da profissão, qualificando-a como objeto de ação missionária. Esse processo era interiorizado tanto pelo professor de ensino superior, que formava o enfermeiro, quanto pelo próprio profissional formado ou em formação, que materializava tal ideário em sua força de trabalho. Afora esse quadro, a inclinação para a profissão, em nível de gênero, foi circunscrita ao gênero feminino, isto é, somente nas mulheres as características humanizadoras e voluntaristas estariam reunidas, sendo elas capazes de doarem-se para o exercício da profissão a exemplo do que fazia uma mãe.

Pires (2007) afirma que tal disposição social da profissão era conveniente por envolver o âmbito religioso e a dimensão de gênero, simplificando, inclusive, o trabalho da docência para esta área, uma vez que o caráter instrumental e utilitarista já havia sido incorporado pelos candidatos à enfermagem.

Na enfermagem, a disciplinaridade em áreas específicas de atendimento preventivo e curativo sempre teve maior relevância do que qualquer outra abordagem de conhecimento que fizesse o profissional refletir mais amplamente sobre as possibilidades de sua escolha para além do aspecto aceito historicamente, como era tradicional desde o período da educação cristã, situando-as fora das fundações das universidades nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Isso acontecia, inclusive, devido à secundarização das ciências humanas na estrutura curricular de formação do enfermeiro, o que continua nos dias atuais. As ciências humanas são relegadas a espaços espremidos no início ou no final da estrutura curricular do curso de enfermagem, entre os conteúdos considerados “nobres” ou centrais da enfermagem, tendo sua carga horária reduzida ao mínimo necessário e, muitas vezes, sem apresentar a necessária articulação com a totalidade do curso (OGUISSO; FREITAS, 2007).

É indispensável que os enfermeiros se apropriem de conhecimentos de outras disciplinas, dentre elas História, Filosofia e Sociologia, a fim de refletirem acerca de um mundo que não se apresenta sem intencionalidades quanto à exploração do trabalho e à formação histórica de mentes e mão-de-obra que garantam o seu funcionamento pertinente. A *ação-reflexão-ação* sobre sua condição profissional, social e cidadã é uma dimensão imprescindível para a formação integral do profissional, seja do professor de ensino superior que esco-

lheu a enfermagem como área de atuação, seja do candidato a enfermeiro ou enfermeira que, ressignificando sua prática, a exercerá numa dimensão mais ampla do conhecimento, não reduzida ao fazer utilitarista, mas como uma das interfaces da produção do conhecimento em articulação com outras áreas.

A exigência histórica de mercado para a qualificação profissional a partir da formação inicial simplesmente continua com o mesmo projeto tradicional de reproduzir competências e habilidades necessárias ao atendimento do desenvolvimento ideológico do capital. É necessário observarmos que, quando o professor de ensino superior, particularmente o da área de enfermagem, não se dá conta dessa lógica, ele não toma posse de leituras distintas das solicitações sociais da própria profissão e nem de seu papel como agente transformador na perspectiva de outra exigência histórica, a da concretude social, que deve primar pelo desenvolvimento do profissional em sua totalidade considerando as distintas possibilidades e campos de imersão do enfermeiro não dissociado do quadro macrosocial, que envolvem questões econômicas, culturais e orientadas por condicionantes sócio-históricas.

Curso de enfermagem em nível superior no Brasil

Segundo Lima (2008), a exigência histórico-emancipadora do ensino superior no Brasil não deve prescindir da problematização acerca da docência no espaço universitário, e sua respectiva formação continuada deve se constituir enquanto objeto de constante atualização e recorrência, reivindicando a coerência propriamente científica da universidade como local privilegiado do conhecimento e da consistência entre o arcabouço discursivo e as respectivas intervenções nas práticas pedagógicas.

As diretrizes da docência universitária no Brasil reiteram essa necessidade por meio das finalidades da educação superior, como colocado no Capítulo V da Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Assim, depois de mais de uma década da promulgação desta lei, ainda procuramos romper politicamente com os modelos e ideologias subjacentes também nos cursos superiores.

No âmbito da docência universitária no curso de enfermagem como um todo, o reposicionamento sociopolítico dessa solicitação não se dá de forma abrangente, visto que os paradigmas hegemônicos, historicamente situa-

dos sobre a concepção de cientificidade (validação das ciências naturais como expressão do valor científico centrado na precisão, mensurabilidade, neutralidade, entre outros), exercem expressões significativas sobre os fazeres docentes (LIMA, 2008), inviabilizando um olhar mais plural acerca da missão e função da docência no ensino superior e das possibilidades de sua transformação. Gørgen (1997, p. 28) nos diz que, mesmo em face da polêmica de que o sentido da razão foi perdido ao longo da modernidade, na medida em que a nossa sociedade torna-se uma sociedade do conhecimento, faz-se urgente:

[...] reinventar uma ética social e coletiva que zele pela educação da razão em sentido mais abrangente, que não inclui apenas o teórico (a ciência), mas também o prático (as relações dos homens entre si e com a natureza).

Certamente, esse olhar traz elementos pontuais para a atualidade da discussão sobre as pistas necessárias que o professor do curso de enfermagem deve levar em consideração no desenvolvimento de seu trabalho na universidade. A tomada de consciência do processo de formação unidirecional do curso pode ser percebida pelos aspectos históricos no Brasil, apresentados a seguir, e que servem como pano de fundo para encaminhamentos necessários quanto ao papel do professor universitário no curso de enfermagem.

No final do século XIX (1889), inaugurada a República no Brasil, imediatamente foram evidenciados problemas em distintas áreas ligadas à infraestrutura, inclusive na saúde. Um dos mais evidentes era a falta de pessoal qualificado para o atendimento à população, demanda posta pelo crescente interesse hegemônico que apostava no crescimento industrial ainda em projeto no Brasil. Assim, por meio do Decreto nº 791/1890, para dar conta das solicitações do Hospício Nacional de Alienados ou Hospício Dom Pedro II, foi criada a Escola de Enfermeiros e Enfermeiras, mais tarde denominada de Escola Alfredo Pinto, cujo referencial formativo era o modelo francês (ensino profissional uniforme coordenado por um grupo específico da área de conhecimento).

Terminada a primeira guerra mundial, foi criado o Departamento Nacional de Saúde Pública por meio do Decreto nº 3.987, de 02 de janeiro de 1920, iniciando, desse modo, o serviço de visitadoras, o qual tinha por objetivo atender aos enfermos em suas casas e incentivar a prevenção, mais do que promover a cura da doença (PAIXÃO, 1969). Até então, não existia uma

escola de enfermagem propriamente dita, reconhecida oficialmente. Isto só viria a acontecer a partir da criação do citado Departamento. Vale destacar que os interesses do mundo capitalista estavam difusos em inúmeras fundações e organismos multilaterais de apoio técnico e de financiamento, garantindo, ideologicamente, sua hegemonia.

Não distante da realidade da época, através do apoio de uma instituição norte-americana, a Fundação Rockefeller, foi fundada oficialmente por meio do Decreto nº 15.799, de 10 de novembro de 1922, a Escola de Enfermagem do Departamento Nacional de Saúde (EEDNSP), que entrou em funcionamento em 19 de março de 1923 e cuja orientação da formação profissional assentava-se na enfermagem nightingaleana. A educação nightingaleana propunha uma educação de enfermeiros com base em postulados de comodidade, necessidade, saúde, prevenção e manejo do ambiente, separada e orientada diferentemente da medicina (HUARCAYA, 2003).

Numa tentativa de listagem, Geovanini et al. (2002) afirmam que as primeiras escolas de enfermagem no Brasil foram a Alfredo Pinto, a Escola da Cruz Vermelha do Rio de Janeiro, a Escola Anna Nery, a Escola Carlos Chagas, a Escola Luisa de Marillac, a Escola Paulista de Enfermagem e a Escola de Enfermagem da USP.

Três anos mais tarde, em 1926, a primeira escola oficial de enfermagem no Brasil, a EEDNSP, recebeu o nome de Escola de Enfermeiras Dona Anna Néry, em homenagem à pioneira brasileira da enfermagem. Nesse período, ainda não existia, oficialmente, universidades reconhecidas no Brasil, o que aconteceu somente depois da criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, com Francisco Campos à frente do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1931. Só em 1946, por meio do Decreto nº 21.321, de 18 de junho, com a retomada da democratização no Brasil pela queda de Vargas, é que esta escola se integrou à Universidade do Brasil.

A grande reforma do ensino de enfermagem ocorreu três anos depois por meio da Lei nº 775, de 06 de agosto de 1949, que uniformizou o ensino de enfermagem, e pelo Decreto nº 27.426, de 14 de novembro de 1949, o qual estabeleceu o currículo para a formação do enfermeiro no Brasil (BRASIL apud PINHEL, 2006). Com a promulgação da Lei nº 4.024/61 (LDBEN), que fixava as diretrizes e bases da educação nacional levando em consideração as transformações econômicas e a necessidade de mão de obra com mais fluidez, cujo ideário era encampado, inclusive, por alguns intelectuais na área da

saúde, duas emendas foram incorporadas ao artigo 47, que tratava da criação do ensino técnico da enfermagem em grau médio, e aos artigos 90 e 91, que incluíam a assistência da enfermagem ao escolar. Esse encaminhamento resultou no Parecer nº 171/1966, que regulamentava os cursos técnicos de enfermagem no Brasil, e no reconhecimento, propriamente dito, da enfermagem como curso superior (ARAÚJO; SILVA, 2007).

O currículo do curso de enfermagem, sob uma perspectiva instrumental, cujo centro era o manejo de técnicas, a partir da Lei nº 5.540, de 1968, foi ainda mais enfatizado, principalmente por conta da influência norte-americana, naturalizada, inclusive, por meio de acordos bilaterais. Como uma iniciativa diferente, à tal currículo foram incluídas disciplinas de sociologia e psicologia, seguindo uma orientação funcionalista e behaviorista. Naquele momento histórico vivido pelo Brasil (ditadura militar), a inclusão das disciplinas acima citadas, conforme Decreto nº 163/72, pode ser considerada um avanço, tendo em vista a ênfase de especialização do curso.

No final da década de 1960, apesar dos estudos teóricos da enfermeira Wanda de Aguiar Horta apontarem para a necessidade do registro no planejamento da assistência (CARRIJO, 2007) para a compreensão e melhor intervenção do enfermeiro em seu cotidiano, as práticas dos docentes universitários ainda eram centralizadas no modelo mecanicista de formação e instrumentalização dos futuros profissionais. Se havia, de um lado, uma projeção para mudança de planificação instrumental da formação, por outro, os parâmetros e as finalidades tecnicistas no processo ensino-aprendizagem na universidade permaneciam inalteráveis. Esse quadro apresentou o mesmo arranjo nas legislações oficiais nacionais e subnacionais, até mesmo ante a LDBEN nº 9.394/96, que garantia a formação de distintos perfis profissionais no ensino superior, considerando o mundo do trabalho e suas solicitações como ponto de partida.

Em 2001, foram homologados o Parecer CNE/CES nº 1133/2001, que definiu as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação, e a Resolução nº 3/2001, que instituiu as diretrizes específicas para o ensino de graduação em enfermagem (MACHADO, 2007). No entanto, ainda assim o processo interdisciplinar de formação não se consubstanciou como questão resolvida.

Do ponto de vista da lógica capitalista, tanto a enfermagem quanto qualquer outro curso universitário só encontra respaldo quando articulado

ao “mercado de trabalho” e não necessariamente ao “mundo do trabalho”. Eis o explícito legal e a sua operacionalização diferenciada implícita, característica de uma sociedade dualista cuja leitura o professor de ensino superior nos cursos de enfermagem necessita problematizar, ressignificando a sua ação formativa do profissional cidadão verdadeiramente para o mundo do trabalho em todas as suas múltiplas determinações.

Perspectiva profissional e social da enfermagem: uma problematização da identidade docente

A enfermagem, em sua origem, está relacionada com a missão da igreja ou de pessoas leigas que tinham desenvolvido um espírito missionário, cuja base centrava-se na caridade e na misericórdia (RODRIGUES, 2000). Daí a proliferação das Casas de Misericórdia (do coração que se inclina aos pobres) a partir do século XV, lideradas por ordens religiosas distintas, e a modelação do conceito de enfermagem como a arte e a ciência do cuidar característica da missão do cristianismo, principalmente no que diz respeito aos desfavorecidos econômica e socialmente. Com o passar dos séculos e modificações derivadas das novas formas de produção, a enfermagem, como área de conhecimento, solicita modificações quanto às políticas públicas sociais.

A enfermagem, como profissão, surgiu com Florence Nightingale (1820-1910), reconhecida como a precursora da enfermagem moderna (CARRIJO, 2007). No decorrer da história, Florence destacou a peculiaridade do trabalho em enfermagem, distinguindo-o das tarefas domésticas e reconhecendo o seu cunho científico ao conferir-lhe status específico e autoridade como área de conhecimento e ressaltar a enfermagem como área de formação profissional específica (ABRÃO, 2006). Entretanto, como destacado anteriormente, a enfermagem como profissão possui um enredo diferenciado em sua trajetória, pois está intimamente ligada ao servir social. A sua relação com a sociedade é permeada pelos conceitos que se estabeleceram na sua trajetória histórica e que influenciam, até hoje, a concepção do que é e qual o seu significado enquanto profissão da saúde (PADILHA; BORENSTEIN, 2006).

A enfermagem, como área de conhecimento profissional, está articulada ao contexto social em todo o mundo. Sua prática está profundamente interligada com os fatos sociais, culturais, históricos e políticos com os quais os

seres humanos se relacionam (HUARCAYA, 2003). Entretanto, várias são as dimensões de sua compreensão enquanto profissão e enquanto prática social ao longo do processo histórico (ABRÃO, 2006).

Para Paixão (1969), existem três elementos principais para se compreender tais dimensões, os quais constituem a profissão do enfermeiro, a saber: o espírito de serviço (ou ideal), a habilidade (arte) e a ciência. Porém, o autor destaca que o mais importante é o espírito de serviço por este ser uma inclinação natural no homem, ser social por excelência. Para Shinyashiki (2006), as pessoas que assumem o papel de enfermeiro não somente assimilam novos conhecimentos e aprendem novas habilidades, mas imergem em uma nova cultura com expectativas de valores e normas, e, acrescentamos, na possibilidade de recriação e ampliação do mundo e seus arranjos contextuais.

Kemmer e Silva (2007) enfatizam que a enfermagem como profissão tem caminhado para a formação de um corpo próprio de conhecimentos científicos, buscando, por meio de estudos e de pesquisas, a sua definição como ciência. Entretanto, Pai, Schrank e Pedro (2006) denunciam que o trabalho de enfermagem no Brasil acontece, muitas vezes, sob condições precárias de recursos humanos e de materiais, numa realidade de baixos salários e de ambientes insalubres, dividido por tarefas e executado em extensas horas de trabalho em locais que, na maioria das vezes, não oferecem condições apropriadas ao descanso.

Huarcaya (2003) destaca que o sentido da identidade profissional não consiste em atingir um modelo ideal de enfermeiro, mas em entender sua história, situar-se no contexto e olhar em perspectiva. Significa também a reconstrução da autoimagem e da autoestima, a procura por satisfações profissionais dentro do trabalho realizado.

Frente a esse amplo campo de significações e ressignificações profissionais e acadêmicas, coloca-se o docente do curso de enfermagem, que pode se orientar por uma ação interventiva centrada na formação instrumental do cuidar humano, como sinalizam os autores tradicionais da área, ou, sem perder o foco, ampliar as possibilidades de fazer com que o futuro profissional exerça-se num contexto social mais amplo, isto é, o de estudioso permanente da área que considera as interlocuções com as questões macrossociais que podem contribuir para a elaboração de uma identidade profissional comprometida e coerente com o projeto de emancipação social, no qual os profissionais não são reduzidos a “fazedores” parcelizados de tarefas, mas são vistos como cons-

trutores de conhecimento em serviço ou em espaço permanente de formação continuada, impulsionando-os a refletir sobre a formação docente para o curso de enfermagem com maior profundidade.

A formação docente para o curso de enfermagem e a trilogia ensino, pesquisa e extensão: aspectos didático-pedagógicos

Cumpra ao docente universitário a ampliação de sua visão acerca do conhecimento, dos saberes pedagógicos necessários ao desenvolvimento de suas atribuições, das possibilidades de sua própria formação profissional continuada e acerca dos princípios que prezam pela dignidade e eticidade humanas, entre outros. Trata-se do zelo por sua dignidade, pela dignidade de seus alunos, de sua comunidade e do homem em todo o universo de sua produção. Essa ampliação necessária caracteriza-se pelo “desarmar-se” acerca de concepções acabadas sobre o conhecimento historicamente produzido, ou seja, cabe ao educador assumir que, através dos tempos, o conhecimento do homem se amplia e se refaz, se corrige e possibilita novas leituras de um mundo que precisa ser redescoberto a cada encontro e a cada achado científico que se elabora e que, por sua vez, deve ser estudado e entendido à luz de teias relacionais intrínsecas e extrínsecas, conforme as possíveis visões de totalidades científicas e humanas que se apresentam disponíveis e em processo de construção.

Para a enfermagem, a formação do docente segue os mesmos referenciais dos demais cursos superiores no Brasil, isto é, considerando a sua formação em nível de graduação, especializações e cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado). A partir da última LDBEN (Lei nº 9.394/96), a ênfase deve se dar na contratação de professores com formação em nível *stricto sensu* em pelo menos 1/3, considerando os demais níveis de formação (graduação e especialização) a partir do mérito de cada candidato e das exigências institucionais. O perfil do profissional a ser formado para a área da enfermagem, consequentemente, como vimos no artigo 43 da Lei nº 9.394/96, prima pela formação inicial e continuada desse profissional, o que requer intervenções diferenciadas cujos referenciais possam exprimir a leitura do real. Entretanto, observamos que, historicamente, os referenciais epistemológicos para a enfermagem orientam grande parte dos futuros profissionais para o grupo dos executores, reduzindo de forma utilitária “o cuidar” ao sentido de abnegação de sua tradição.

Segundo Huarcaya (2003), o modelo nightingaleano adotou muito do espírito religioso que norteou as práticas do cuidado como atividades específicas de enfermagem. A escola de Florence serviu de modelo para a enfermagem em vários países do mundo. O modelo vocacional era um modelo internalizado e legitimado pelas alunas durante o processo de formação. Florence Nightingale destacava que a enfermagem era um chamado, uma vocação por meio da qual as enfermeiras poderiam mostrar sua docilidade e sua “vocação de serviço”, relacionadas com a obediência religiosa.

A filosofia de vida de Florence permeava todo o currículo de sua escola. Ela acreditava que a saúde deveria estar presente tanto na alma como no corpo. Seu currículo não tinha um conjunto de metas a ser atingido e sua ênfase estava nos talentos que deveriam ser desabrochados e nas habilidades das estudantes que compartilhavam a missão do enfermeiro. De acordo Pínhel (2006), o treinamento era uma forma de fazer a aluna usar seus recursos intelectuais inatos. Logo, a escola deveria ensinar à enfermeira sua função de ajudar o paciente a viver. Portanto, a enfermagem era entendida como uma arte que requeria treinamento organizado, prático e científico, devendo a enfermeira ser uma pessoa capacitada a servir a medicina, a cirurgia e a higiene, e não a servir aos profissionais dessas áreas. Florence defendia que a enfermagem era corolário necessário desses campos e que, para o bem-estar dos pacientes, a enfermeira deveria saber adaptar suas habilidades ao trabalho da equipe e, para isso, ela deveria obedecer, de forma inteligente, às solicitações do campo.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002), ainda que os docentes universitários possuam experiência expressiva na área de atuação, há um despreparo e um desconhecimento científico sobre o processo de ensino-aprendizagem. Lima (2008), por sua vez, afirma que o docente universitário deve ampliar, permanentemente, a sua compreensão sobre o próprio conhecimento, sobre o seu processo evolutivo e as maneiras possíveis de comunicá-lo. Dessa maneira, o docente universitário torna-se capaz de despertar em si e nos alunos a condição de protagonista na descoberta do conhecimento em sua vivência e interpretação. Assim, o conhecimento não deve ser entendido a partir do viés determinista, mas como um objeto em construção, solicitando a sensibilização do educador e do educando, em comunhão, para “aprender a aprender”, para considerar possibilidades, para reunir hipóteses e para entender que o homem mobiliza a história e mobiliza-se com a história num processo de vir-a-ser, considerando e reconsiderando seus encaminhamentos à luz da reflexão de

seus desafios como objeto processual e dinâmico e, por isso mesmo, sujeito a possíveis transformações na medida em que constrói os seus saberes.

Nessa direção, para Reibntz e Prado (2006), tornar-se professor na área de enfermagem requer mais do que ser bom profissional, isto é, são necessárias competências específicas que vão além das competências requeridas para um bom enfermeiro. Vale lembrar que provocar a sensibilização para tais competências é um dos desafios do professor, ou seja, além de ser capaz de desdobrar e de dominar o campo do conhecimento, o docente deve educar o olhar contextual, seu e do estudante, sobre a historicidade vivenciada e os respectivos condicionantes sociais, o que certamente contribuirá com a transformação tanto do processo educacional como dos indivíduos em seus posicionamentos.

Todavia, toda transformação gera conflitos, uma vez que provoca rupturas de conceitos, de hábitos, de preconceitos e de comportamentos, por exemplo. Pode se dizer que uma pedagogia transformadora é sempre uma pedagogia do conflito (PADOVANI, 2007). Nessa diretriz, Freire (1996) acrescenta que a formação de professores deve estar inserida numa reflexão sobre a prática educativa em favor da autonomia dos indivíduos, uma vez que os homens se educam por meio de intercâmbios, de socializações e da construção da história do conhecimento humano.

As bases epistemológicas do curso de enfermagem, as intervenções didático-pedagógicas e a leitura transversalizada do professor, a partir desse conjunto identificado, reúnem parte dos elementos para o exercício significativo de sua intervenção. Parte porque esse primeiro passo necessita estar articulado ao desenvolvimento discente e à sua compreensão do mundo concreto, das contribuições da área que escolheu e das inferências provocadas pela dialogicidade recorrente da ação-reflexão-ação. O trabalho transversal do docente da área de enfermagem não se reduz, puramente, ao campo didático-pedagógico, mas não prescinde do mesmo para a formação significativa do profissional, dado que pressupõe pontos de encontro das distintas áreas do saber que primam pelo conhecimento do objeto em sua totalidade. Assim, os conteúdos são atravessados como integrantes da totalidade e encontram sentido com outras interconexões, pois o mundo mudou, as pessoas mudaram e a simples constatação da velocidade em que ocorrem transformações em nossa vida cotidiana já nos mostra que estamos diante de uma nova sociedade, uma outra realidade que nos envolve e nos desafia (LIMA, 2008).

Nesse sentido, Antunes (2002) reforça a necessidade de capacitação permanente do docente como profissional consciente da responsabilidade quanto à sua atuação e que precisa adquirir melhor conhecimento de si mesmo e sobre o outro, a respeito do que se é, do que se faz, do que se pensa e do que se diz, numa relação si-outro e num processo de resignificação dos saberes e fazeres. Ebisui (2004), por meio de pesquisa realizada entre professores que ministram aulas no curso de enfermagem, concluiu que os próprios profissionais caracterizam como frágil uma intervenção docente que não resignifique o rol de conhecimentos específicos de sua área. Logo, a responsabilidade do formador nunca pode perder de vista a dimensão crítica, criativa, inovadora, ética, facilitadora e, acrescentamos, problematizadora do processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao papel do professor, por meio do olhar freireano, inferimos que a tomada de consciência para uma prática pedagógica resignificada na e pela convivência é um exercício de aprendizagem da aceitação, o que leva ao reconhecimento das múltiplas vozes que constroem os conhecimentos, os valores e os sentidos das ações docentes, e solicitam encontros dialéticos permanentes. Em si, tais vozes estão sempre em estado de “novidade de encaminhamentos e propósitos”, não pelo caráter inédito de temáticas da escola e de seu entorno, mas pelo olhar apurado sobre os fundamentos, as consequências e as implicações desses objetos frente a interesses identificados que inquietam os interlocutores por seu ocultamento. Dessa maneira, a prática pedagógica resignificada na convivência possibilita uma outra forma de aprendizagem para os alunos, para o professor e para toda a comunidade escolar.

O espaço de convivência não é o espaço onde os conflitos não existem, muito pelo contrário, é também o espaço onde se possibilita a exposição dos conflitos, porém longe de se constituir um muro de lamentações. Esse espaço caracteriza-se como uma “ponte” que ninguém poderá atravessar no lugar dos interlocutores porque a travessia, sendo personalizada, é um caminho de todos. Desse modo, as resoluções dos conflitos são encaminhadas, pensadas e discutidas a partir da evocação das inquietações dos sujeitos. Sabe-se que as respostas podem até não serem consensuais, respeitada a diversidade das individualidades, mas podem alcançar uma dimensão democrática significativa em relação à unidade (uno) dos objetivos compartilhados por todos mesmo que de pontos de vista diferenciados. Assim, mudam os sujeitos e a prática pedagógica será orientada por uma autoridade legitimada em múltiplas leituras,

onde todos, ao mesmo tempo, são atores e protagonistas da vida real da escola (LIMA, 2010).

Dessa maneira, a pesquisa como parte inerente ao trabalho do professor universitário para o curso de enfermagem será ressignificada porque estará orientada por uma finalidade profissional e social comprometida com as devolutivas institucionais e populacionais. O sentido da pesquisa norteada por uma dimensão transversalizada está na possibilidade de se ter percepções e dimensões da própria carreira: para o professor, o despertar e o aprofundamento na construção do objeto; para o aluno em interação recorrente, a aprendizagem e a produção do conhecimento ressignificado; para ambos, o desvelamento do mundo e do homem.

As práticas de extensão, por sua vez, articuladas às perspectivas destacadas, têm como objetivo a socialização e a disponibilização do acesso às contribuições científicas e tecnológicas, não excluindo quaisquer pessoas num processo contínuo de universalização do conhecimento. As grandes preocupações de países desenvolvidos, entretanto, são constituídas por outra lógica: formar um exército consumidor compatível tanto na academia quanto numa dimensão social mais ampla. O âmbito de compreensão ressignificado pelo professor de ensino superior do curso de enfermagem o impelirá a posicionar-se com intervenções sócio-políticas ressignificadas. Isso não quer dizer que o docente se imiscuirá do aporte instrumental da profissão e do papel específico da área; ao contrário, ele poderá expandir, de forma transversal, o alcance do processo de ensino-aprendizagem e construir um espaço universitário problematizador.

Nesse contexto, a educação universitária assume a tarefa social de despertar, no homem, a consciência de si e do outro no mundo, contribuindo, de forma relevante, para o seu crescimento formativo e informativo, e favorecendo o exercício ativo em todos os processos de sua história (e implicações advindas desses). Desse modo, ele poderá desfazer as tramas reducionistas dessa realidade histórica (que é, sobretudo, vivida), considerando o universo relacional que possui, essencialmente, um caráter multidimensional, cuja finalidade maior é a de elevar o homem à categoria de sujeito de sua construção histórica, mediatizada pela compreensão, interpretação e crítica de sua realidade. Lima (2009a) observa que a valoração do homem como ser que se autoproduz, transforma e se transforma no desvelamento do mundo e dos demais homens adquire um caráter libertador. Nas palavras de Paulo Freire (1980, p.34), tra-

ta-se da “vocação ontológica do homem — vocação de ser sujeito” e das “condições em que ele vive: em tal lugar exato, em tal momento, em tal contexto”.

Considerações finais

Nota-se que, à medida que o docente tem clareza em relação aos seus projetos e leitura dos condicionantes sócio-históricos, há uma relevante contribuição para sua formação profissional de modo consciente e comprometida, assumindo um papel significativo de colaboração e transformação do aprender-ensinar no ciclo ação-reflexão-ação. Assim, é necessário que o profissional de enfermagem, em seu processo de formação inicial, continuada ou de intervenção pedagógica na práxis, tenha consciência do amplo espectro da profissão, não como dádiva do sobrenatural, mas como processo em construção.

Tal perspectiva contribui para compreender a intervenção pedagógica na enfermagem como uma profissão para além do instrumentalismo. Nesse caso, o professor, como pesquisador de seu próprio campo, é responsável por contribuir com a formação de profissionais competentes e conscientes da dimensão de sua intervenção no contexto social e, acima de tudo, que entendam que o educar está inserido em todos os momentos da enfermagem, pois se ensina e se aprende no exercício da construção do conhecimento.

Organizar a prática pedagógica sob o prisma da reflexão-na-ação não é e jamais foi sinônimo de permissividade ou de reducionismo. Ao contrário, tal tipo de organização possibilita o aperfeiçoamento da prática pedagógica, tornando-a dinâmica, criativa e agradável. Nesse caso, o professor é ator e autor social que deve primar por sua formação e atualização permanente, ao mesmo tempo que busca seu aperfeiçoamento e superação, tendo o aluno como um interlocutor ativo do processo ensino-aprendizagem e todos os outros professores como tessitura da mesma rede, construída e compartilhada por atores sociais e históricos, dentre os quais o professor de ensino superior na enfermagem pode contribuir significativamente.

A visão de conjunto toma a totalidade como um fio condutor a fim de acompanhar todo um processo que se torna revolucionário pelo afrontamento ao reducionismo e à fragmentação, rumando-se à proposição de delineamentos coerentes e consistentes com o real social e educacional, revisão esta

que não admite mais padronizações dos próprios saberes e fazeres da escola nem de verdades e pontos de vista determinados por conta da manutenção de vontades particularistas. Eis a importância de uma educação compreensiva, balizada em valores sociais, antropológicos, políticos, filosóficos, culturais e, sobretudo, valores humanos universalizados.

Esse norteamento é o veículo que vai situar a universidade, destacando o curso de enfermagem, como elemento de transformação social. Assim, importa que o professor, em seu processo de formação continuada, conheça e inclua, em seu comprometimento pela educação, a totalidade da leitura do contexto pelo qual atravessa o mundo, o planeta, o país, o estado, o município, o bairro, a comunidade extraescolar, a escola e a universidade como objetos indissociáveis do conhecimento no exercício de sua prática docente. Esse primeiro momento pressupõe o conhecimento das reais condições e possibilidades da universidade, do curso, dos alunos e dos professores comunicarem a unidade na diversidade, convertendo-se em vetores significativos da formação do docente em enfermagem. Enquanto vetores, eles fornecem elementos para a planificação exigida dos cursos e dos professores e, consideradas as múltiplas determinações sócio-históricas, passam a primar por um espaço crítico-reflexivo de formação imprescindível à formação de profissionais-cidadãos.

Ressaltamos que não há pretensão de respondermos a todos os questionamentos referentes ao tema tratado. Desejamos, sim, oferecer elementos para trazer à luz esse campo de discussão e indicar perspectivas de pesquisa para futuros trabalhos. A formação do professor de ensino superior no Brasil necessita ultrapassar a lógica de uma ciência determinista que, não raras vezes, exclui o homem de sua humanização, ou seja, valida somente aspectos pontuais, deixando à margem o que julga descartável. Isso tornar tangencial, no currículo do enfermeiro, as solicitações das ciências humanas.

Creemos que o teor comunicacional e interdisciplinar entre as áreas de conhecimento enriquece a formação de qualquer profissional e, particularmente, a visão do docente universitário, cujo trabalho contempla a formação de inúmeros atores sociais que, por sua vez, poderão compartilhar ou aprofundar tais solicitações como um recorrente vir-a-ser, sem esquivar-se dos fazeres necessários à sua profissão. Eis o porquê da centralidade da formação profissional e social do professor de enfermagem no crivo ação-reflexão-ação.

Bibliografia

ABRÃO, F. M. S. **Primórdios da enfermagem profissional na cidade de Recife/ Pernambuco:** raízes de pré-institucionalização da formação do campus organizacional (1922-1938). 2006. Tese (Doutorado em Enfermagem)–Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

ANTUNES, M. N. V. **A formação continuada do professor universitário de enfermagem:** discutindo sua contribuição com as mudanças no ensino de enfermagem. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

ARAUJO, D. V. de; SILVA, C. C. da. Historicidade institucional do ensino de enfermagem na Paraíba: uma contribuição para o estudo. **Cogitare Enfermagem**, v. 12, n. 1, p. 114-119, jan./mar. 2007.

BARREIRA, I. A. Memória e história para uma nova visão da enfermagem no Brasil. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 3, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 1.133, de 7 de agosto de 2001. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de enfermagem, medicina e nutrição. Despacho ministerial de 1 de outubro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1E, p. 131, 3 out. 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em enfermagem. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 37, 9 nov. 2001.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Saúde. Fundação Serviços de Saúde Pública. Decreto nº 163/72. C.C.R. de currículos, aprovado em 28 de janeiro de 1972. **Enfermagem legislação e assuntos correlatos**, Rio de Janeiro, 3. ed., p. 721, 1974.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 nov. 1968.

_____. Lei nº 775, de 6 de agosto de 1949. Dispõe sobre o ensino de enfermagem no País e dá outras providências. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 31, 1949.

_____. Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 9256, 20 jun. 1946.

_____. Decreto nº 15.799, de 10 de novembro de 1922. Aprova o regulamento do Hospital Geral de Assistência do Departamento Nacional de Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 21475, 14 nov. 1922.

_____. Decreto nº 3.987, de 02 de janeiro de 1920. Reorganiza os serviços da Saúde Pública. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 1, 31 dez. 1920.

_____. Decreto nº 791, de 27 de setembro de 1890. Crêa no Hospício Nacional de Alienados uma escola profissional de enfermeiros e enfermeiras. **Coleção de Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 3, p. 2456, 31 dez. 1890.

CARRIJO, A. R. **Registros de uma prática:** anotações de enfermagem na memória de enfermeiras da primeira escola nightingaleana no Brasil (1959-1970). 2007. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)–Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

EBISUI, C. T. N. **A identidade profissional do enfermeiro professor do ensino técnico de enfermagem**. 2004. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)–Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GEOVANINI, T. et al. **História da enfermagem: versões e interpretações**. 2. e.d. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.

GOERGEN, P. L. A avaliação universitária na perspectiva da pós-modernidade. **Avaliação**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 53-65, 1997.

HUARCAYA, S. S. L. **Representações sociais de estudantes de enfermagem sobre a identidade profissional da enfermeira em Trujillo, Peru**. 2003. Tese (Doutorado em Enfermagem)–Escola de Enfermagem Anna Nery, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

KEMMER, L. F.; SILVA, M. J. P. da. Como escolher o que não se conhece? Um estudo da imagem do enfermeiro por alunos do ensino médio. **Acta paul. enferm.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 125-130, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 dez. 2015.

LIMA, P. G. **Universidade e educação básica no Brasil: a atualidade do pensamento de Paulo Freire**. Dourados: UFGD, 2010.

_____. Política científica & tecnológica nos países desenvolvidos: um olhar sobre as práticas de extensão universitária. CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 4., Dourados. **Anais...** Dourados: UFGD, 2009a. CD-ROM.

_____. O conhecimento como objeto em construção na formação continuada de professores. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 10., Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2009b. CD-ROM.

_____. Transversalidade e docência universitária: por uma recorrência dialética do ensinar e aprender. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 457-468, set./dez. 2008.

_____. **Saberes pedagógicos da educação contemporânea**. Engenheiro Coelho: Centro Universitário Adventista de São Paulo, 2007.

MACHADO, V. B. **Estudo sobre a formação de competências de alunos de graduação em enfermagem na vivência (simulada) em uma clínica de enfermagem**. 2007. Tese (Doutorado em Enfermagem)–Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

OGUISSO, T.; FREITAS, G. F. Nursing history: reflections on teaching and research at undergraduate level. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 174-176, jan./fev. 2007.

PADILHA, M. I. C. de S. et al. A produção da pesquisa histórica vinculada aos programas de pós-graduação no Brasil, 1972 a 2004. **Texto Contexto em Enfermagem**, Florianópolis, v. 16, n. 4, p. 671-679, dez. 2007.

PADILHA, M. I. C. de S.; BORENSTEIN, M. S. História da enfermagem: ensino, pesquisa e interdisciplinaridade. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 532-538, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452006000300024&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 dez. 2015.

PADOVANI, O. **A prática pedagógica na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem**: estudo em uma escola privada do interior paulista. 2007. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)–Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

PAI, D. D.; SCHRANK, G.; PEDRO, E. N. R. O enfermeiro como ser sócio-político: refletindo a visibilidade da profissão do cuidado. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 82-87, 2006

PAIXÃO, W. **História da enfermagem**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bruno Buccini, 1969.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEL, I. **O desenvolvimento de competência para a docência segundo a vivência de docentes de um curso de graduação em enfermagem**. 2006. Tese (Doutorado em Enfermagem)–Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PIRES, M. R. G. M. Pela reconstrução dos mitos da enfermagem a partir da qualidade emancipatória do cuidado. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 717-723, dez. 2007.

REIBNITZ, K. S.; PRADO, M. L. **Inovação e educação em enfermagem**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

RODRIGUES, R. M. **Teoria e prática assistencial na enfermagem**: o ensino e o mercado de trabalho. 2000. Dissertação (Mestrado em Enfermagem)–Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2000.

SANTOS, G. E. **Compreendendo as expectativas em um curso de graduação em enfermagem**: o olhar discente e docente. 2005. Tese (Doutorado em Enfermagem)–Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SHINYASHIKI, G. T. et al. Professional socialization: students becoming nurses. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 4, p. 601-607, jul./ago. 2006.