

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR
UNIVERSITÁRIO DE ENFERMAGEM: DISCUTINDO SUA
CONTRIBUIÇÃO COM AS MUDANÇAS NO ENSINO DE
ENFERMAGEM**

MÁRCIA DO NASCIMENTO VIEIRA ANTUNES

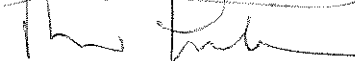
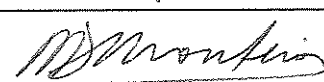
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARIA HELENA SALGADO BAGNATO

Este exemplar corresponde à redação final
da Dissertação de Mestrado defendida por
Márcia do Nascimento Vieira Antunes e
aprovada pela comissão julgadora.

Data: 21 / 02 / 2002

Assinatura:
(orientador)

COMISSÃO JULGADORA:

2002

UNIDADE BC
Nº CHAMADA TI/UNICAMP
An89f
V _____ EX _____
TOMBO BC/ 49552
PROC 16-837102
C _____ DX _____
PREÇO R\$ 11,00
DATA 13/06/02
Nº CPD _____

CM00168736-9

**Catalogação na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

BIB ID 243456

An89f

Antunes, Marcia do Nascimento Vieira.

A formação continuada do professor universitário de enfermagem :
discutindo sua contribuição com as mudanças no ensino de enfermagem /
Márcia do Nascimento Vieira Antunes. – Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador: Maria Helena Salgado Bagnato.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Enfermagem. 2. Ensino superior. 3. Professores – Formação.
4. Educação permanente. I. Bagnato, Maria Helena Salgado. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02011-BFE

Ensinamento

*Minha mãe achava estudo
a coisa mais fina do mundo. Não é.
A coisa mais fina do mundo é o sentimento.
Aquele dia de noite,
o pai fazendo serão,
ela falou comigo:
"Coitado, até esta hora no serviço pesado".
Arrumou pão e café,
deixou tacho no fogo com água quente.
Não me falou de amor.
Esta palavra de luxo.
Adélia Prado*

200226310

DEDICATÓRIA

*Este trabalho dedico a meu filho Túlio,
razão maior de minha força e coragem,
por me ensinar que a vida vale a pena,
apesar de seus imensos desafios e
incertezas.*

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

*A meu marido Nilson, pelo companheirismo, amor e incentivo,
presentes em todos os momentos dessa minha jornada.*

*Aos meus filhos queridos Túlio, Caio, Sara e Tamires,
pela tolerância e paciência durante meus longos períodos
de cansaço e ausência.*

*Aos meus pais, por terem me ensinado que só com muito trabalho,
seriedade e persistência, concretizamos nossos sonhos.*

*Ao meu irmão Ubaldo, pela valiosa ajuda na finalização do estudo,
quando pudemos ver fortalecida nossa irmandade.*

*À Sônia Estrada, que me ajudou a compreender a complexidade
da alma humana, e a não desviar-me de meus objetivos.*

*À Ana Rosa, companheira constante na labuta
diária do cuidado com meus
filhos e minha casa.*

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Curso de Enfermagem, por partilharem suas conquistas e dificuldades no desenvolvimento de seu trabalho docente.

À Professora Maria Helena, pela oportunidade e confiança na realização deste trabalho; pela presença constante e dedicada na sua orientação.

Ao professor Pedro Göergen pela generosidade e apoio irrestritos, e por suas contribuições ao longo de minhas buscas pela filosofia.

À professora Maria Inês Cocco, pelas precisas e prudentes sugestões, no transcorrer do trabalho.

Aos amigos que conquistei durante o curso de PG da FE: Maria Cristina, Francisco, Maria José, André e Luciane, por sua solidariedade, companheirismo e encorajamento constantes.

Aos integrantes do PRAESA: Luis Marcelo, Carmen, Eliane, Célia Emília, Bete Zuza, por suas sugestões e contribuições, durante os debates coletivos dos projetos de pesquisa.

Aos funcionários da FE, Nadir e Lavínia, por seu atendimento sempre cordial e atencioso em todos os momentos do curso.

Às enfermeiras do Hospital das Clínicas da UNICAMP, Vera Nischide, Kátia Maria Rosa e Vera Semellink pelo apoio e liberação de horários de trabalho, nos momentos em que foi possível, para que pudesse realizar o curso de Mestrado.

Aos meus queridos companheiros de trabalho da Enfermaria de Psiquiatria, Fátima Helena, Edilson, Maria Inácio, Marilda, Janete e Geni, pela compreensão, cumplicidade e solidariedade, em todos os momentos da realização deste estudo.

RESUMO

O presente estudo, uma pesquisa qualitativa, analisa alguns aspectos da Formação Continuada dos professores universitários de Enfermagem. Busca compreender, por meio de uma análise crítica sobre a Universidade Pública no Brasil, as condições de trabalho docente e as possibilidades de que sua Formação Continuada (FC) contribua com as mudanças no ensino de Enfermagem e empreenda o fortalecimento da profissionalização docente universitária. Este trabalho, um estudo de caso, foi realizado por intermédio de entrevistas com docentes do Curso de Enfermagem de uma Universidade Pública Paulista e seus depoimentos foram analisados tendo como referência alguns pressupostos da Teoria Crítica, em especial os oriundos do pensamento de Adorno. As conclusões indicam um difícil cenário para o desenvolvimento de uma FC com perspectivas mais abrangentes. Acredito que suas contribuições com as mudanças no ensino superior de Enfermagem implicam na descoberta de suas potencialidades e na importância de que seja empreendida coletivamente. A profissionalização docente é uma dimensão da formação dos sujeitos, ainda a ser despertada.

ABSTRACT

This research consists of a qualitative analysis on certain aspects of Continuous Education (CE) for the teachers of University Nursing Schools. This is a critical study on Brazilian Public University meant to understand working conditions for teaching staff and how Continuous Education can contribute to improve University Nursing School professors and strengthen their professional possibilities within the University. A case report based on interviews with University Nursing School professors from a Sao Paulo State public university was performed. These accounts were studied according to certain principles of Critical Theory, especially those belonging to Adorno. The conclusions point to a difficult scenario for the development of a new CE with broader perspectives. Contributions for changes in University Nursing School teaching may lead to the discovery of new potentials and to the importance of its collective development. Finally, teaching staff improvement is a part of their education, yet to be awakened.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPITULO I.....	29
<u>FUNDAMENTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS</u>	
OS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	30
Considerações sobre a escolha metodológica.....	30
Os sujeitos e o campo da pesquisa.....	32
Os procedimentos de investigação.....	35
OS REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	37
A TEORIA CRÍTICA.....	37
Aproximação de alguns pressupostos.....	37
Sobre o conceito de Racionalidade e seu processo de instrumentalização.....	38
Contribuições do pensamento de Adorno.....	44
A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	51
Um pouco da história.....	51
Enunciando termos e concepções.....	54
A Formação Continuada na área da saúde e Enfermagem.....	59
A Formação Continuada na área educacional.....	64
CAPITULO II.....	73
<u>A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL</u>	
Refletindo sobre a relação Educação e Trabalho na atualidade.....	74
Discutindo alguns aspectos da Universidade Pública Brasileira.....	79
As condições de trabalho docente na Universidade.....	85
A Formação Docente para o ensino superior em questão.....	88

CAPÍTULO III.....	94
➤ <u>O ENSINO DE ENFERMAGEM</u>	
O ensino de Enfermagem e suas origens.....	95
As mudanças e as diretrizes curriculares do curso de Graduação em Enfermagem.....	104
Os professores de Enfermagem, as mudanças curriculares e a prática pedagógica.....	109
CAPÍTULO IV.....	115
➤ <u>REVELANDO OS DADOS</u>	
Algumas reflexões a partir do relato dos professores.....	116
Conhecendo os professores de Enfermagem do estudo.....	118
As possibilidades do trabalho coletivo.....	126
Percepções dos professores sobre o novo currículo.....	130
As condições de trabalho docente e a Formação Continuada.....	136
Discutindo a concepção de Formação Continuada dos professores.....	142
A Formação Continuada e a profissionalização docente.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	155
ANEXOS.....	175
I - O Currículo Mínimo para os Cursos de Graduação em Enfermagem (1994).....	176
II - Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Enfermagem (2001).....	179
III - Grade Curricular do Curso de Enfermagem do estudo (2000).....	186
IV - Escolas de Enfermagem: iniciativas inovadoras no currículo.....	194
V - Instrumento para a coleta de dados.....	201

LISTA DE SIGLAS

- ✦ ABEn - Associação Brasileira de Enfermagem
- ✦ AIS - Ações Integradas de Saúde
- ✦ BM - Banco Mundial
- ✦ CEET – Comissão de Especialistas de Ensino de Enfermagem
- ✦ COFEN – Conselho Federal de Enfermagem
- ✦ CONASP - Conselho Nacional de Saúde Pública
- ✦ COREN – Conselho Regional de Enfermagem
- ✦ EC - Educação Continuada
- ✦ FC - Formação continuada
- ✦ FMI - Fundo Monetário Internacional
- ✦ LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- ✦ MEC - Ministério da Educação e Cultura
- ✦ SENADEM – Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil
- ✦ SESU – Secretaria de Educação Superior
- ✦ SUS - Sistema Único de Saúde
- ✦ OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ✦ OIT - Organização Internacional do Trabalho
- ✦ FCM - Faculdade de Ciências Médicas
- ✦ USAID - United States Agency International for Development
- ✦ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

*Tenho de escrever. É tão perigoso. Quem tentou sabe.
Perigo de mexer no que está oculto - e o mundo não está à tona,
está oculto em suas raízes submersas em profundidade do mar.
Para escrever tenho que me colocar no vazio.
Neste vazio é que existo intuitivamente.
Mas é um vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue.
Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras;
as palavras que digo escondem outras - quais? Talvez as diga.
Escrever é uma pedra lançada no poço fundo.
Clarice Lispector*

AS ORIGENS DO ESTUDO

Meu contato com a Enfermagem tem origem remota, melhor dizendo, tem origem na minha infância. Desde pequena ouvia minha mãe falar de seu sonho de ser enfermeira: ajudar as pessoas, cuidar dos doentes, ser útil, fazer o bem, ser caridosa.

Infelizmente, esse sonho ela não pôde concretizar: um casamento tradicional e tornar-se mãe muito jovem, ter pouca escolaridade, enfim, vários foram os fatores que a impediram de realizá-lo. O tempo passou, cheguei à adolescência e surgiu a necessidade da escolha profissional. Dentre outras opções como ciências sociais e psicologia, certamente influenciada pelo sonho de minha mãe, optei pela Enfermagem. Desprovida de uma idéia tão romântica da profissão, ingressei na área da saúde pela Enfermagem, acreditando em seu potencial de intervenção social e com uma perspectiva de cunho mais político, pois, diferente de minha mãe, desde o ensino médio fui militante de um partido de esquerda e ligada ao movimento estudantil.

Durante minha graduação ampliou-se meu contato com a área da saúde, com outros profissionais, e o idealismo presente no sonho de minha mãe foi sendo substituído pela realidade, e esta já colocava a Enfermagem em outros patamares. O que pude vivenciar na minha graduação, em termos da realidade de saúde da população brasileira e as políticas de saúde envolvidas, apresentavam um panorama complexo e difícil para o profissional de Enfermagem.

Desde esse período, a maneira como se dava a formação do enfermeiro me inquietava, em especial quanto ao seu aspecto político e ideológico. Exatamente por esta inquietação, logo que me formei fiz um curso que na época era denominado “Habilitação em Saúde Pública”, uma área de atuação do enfermeiro mais voltada para a “Atenção Primária à Saúde” e Saúde Coletiva.

Infelizmente, por motivos de ordem pessoal, não pude trabalhar nessa área e iniciei minha atividade profissional como enfermeira em 1987 na rede hospitalar, ou seja, na “Atenção Terciária à Saúde”, a medicina curativa. Uma grande ironia do destino.

Estive por muitos anos trabalhando no Hospital das Clínicas/UNICAMP em algumas unidades de internação, atuando como enfermeira assistencial. Como não me identificava com o tipo de atividade ali predominante, de caráter mais técnico, ingressei na

Enfermaria de Psiquiatria (Unidade de Agudos), logo que inaugurada. Lá permaneci alguns anos, mas ainda com a sensação de não ter encontrado o melhor caminho para minha realização profissional. Depois de trabalhar por dez anos nesse hospital, pedi minha demissão e mudei-me para outra cidade no interior de São Paulo, pretendendo não trabalhar mais como enfermeira.

Foi uma decisão difícil, arriscada, mas que permitiu o distanciamento suficiente para que pudesse enxergar essa questão profissional com mais clareza, analisando os reais motivos de minha insatisfação com a Enfermagem. Mais tarde pude perceber que, na verdade, as questões que me incomodavam não estavam centradas somente na Enfermagem, mas envolviam uma série de “outras questões” de caráter mais pessoal. Afinal, não se separa a pessoa do profissional, pois ambos compõem um todo e estão intrinsecamente ligados.

Resolvi então voltar para Campinas em 1997, e para a Enfermagem, mas de outra forma: pela área de ensino. Durante todo o tempo em que trabalhei no hospital ministrei aulas em diferentes espaços, tais como Seminários Internos de Atualização da Assistência de Enfermagem (no HC-UNICAMP), cursos de nível médio profissionalizante (técnico e auxiliar) e na Graduação em Enfermagem pelo período de um ano e meio.

Desde a época de estudante, muitas pessoas me diziam que eu deveria ser professora, pois tinha facilidade na comunicação verbal, era muito expressiva e desinibida. Resolvi investir nesta minha *habilidade*, acreditando poder somá-la aos meus conhecimentos técnico-científicos, a minha experiência profissional, pessoal e assim me tornar professora de Enfermagem.

Mais tarde, por meio da minha experiência como docente no ensino superior, pude perceber que, para ser professor, um bom professor, existe uma série de outros fatores envolvidos: conhecimentos específicos de cunho didático pedagógico e outras competências e habilidades pertinentes a esta profissão. Foi essa experiência de um ano e meio no ensino de graduação em Enfermagem e os questionamentos que dela emergiram, que originaram o estudo que ora realizo.

O Curso de Graduação em Enfermagem no qual lecionei foi o mesmo em que me graduei em 1983, tendo como colegas de trabalho meus antigos professores, além de outros

enfermeiros. Estávamos em outra década, em 1997, e muitas mudanças vinham ocorrendo no ensino superior de Enfermagem, inclusive quanto ao seu currículo.

Essas mudanças apontavam uma nova ênfase no papel, no compromisso e na função essencial da Enfermagem, que é o *cuidado humano*, relacionando-o não mais só ao modelo clínico, individualizado e centrado no corpo, mas no modelo de saúde coletivo, de caráter epidemiológico. Tomavam por referência as necessidades de saúde e o perfil epidemiológico das comunidades em que se inserem as escolas formadoras, assim como o contexto sócio-econômico, político e de saúde do país. Percebia-se o desenvolvimento de novos rumos para o ensino de Enfermagem e a busca de uma formação mais comprometida com as necessidades sociais e de saúde da população.

Como substituição ao enfoque biologista, marcado pelo tecnicismo e voltado para a assistência hospitalar/curativa, procurou-se mudar o foco de ensino em Enfermagem. Nas palavras de Margareth Ângelo:

[...]do treinamento para a educação, da técnica para a compreensão, do conteúdo estrito para a tomada de consciência crítica e política, em que a educação, assim como a formação profissional, seja vista como uma possibilidade emancipadora, contribuindo para a transformação social. (Ângelo, 1994, 11)

Nesse período, entre 1996 e 1997, surgiram importantes mudanças no currículo do curso de Graduação em Enfermagem e na escola onde lecionava estavam sendo implantadas, ou seja, iniciávamos o processo de transição do antigo para o novo currículo.

Essas mudanças curriculares, mais recentemente denominadas *Diretrizes Curriculares*, em fase de implantação na maioria das escolas do país, preconizam a formação do enfermeiro baseada em novos paradigmas¹, e estes compreendem seu trabalho como uma *prática social*, buscando preparar um profissional com competência técnica, científica, política, social e educativa.

Diante deste novo contexto para o ensino de Enfermagem, o que mais me chamou a atenção na experiência como docente no ensino superior foram as queixas de meus alunos, que eram as mesmas que eu fiz outrora como aluna. O excesso de conteúdo das

¹ Utilizarei o termo “paradigma” para designar as mudanças dos parâmetros curriculares do curso de Enfermagem, pois esta é a maneira que ele tem sido utilizado pelos diversos autores que se referem a este assunto, embora saiba que epistemologicamente possui significado mais abrangente e abstrato, vide “A estrutura das revoluções científicas”, de Thomas S. Kuhn (1978).

disciplinas; a falta de integração entre elas; as aulas, na maioria das vezes expositivas e com pouca participação dos alunos, refletindo uma formação a partir de um modelo curricular organizado em disciplinas que geralmente não consegue estabelecer articulações entre elas, etc.

Percebi que, embora tivesse experiência como enfermeira, com domínio suficiente da dimensão técnica das ações de Enfermagem, não me sentia preparada quanto às ferramentas necessárias, entre elas as de cunho didático-pedagógico, para um desempenho eficiente e contextualizado do trabalho docente. Perguntava-me em que momento de minha formação como enfermeira foi incluída a formação para a docência, pois mesmo durante minha graduação havia uma preocupação com o papel educativo do enfermeiro, já que ele é o único profissional que pode legalmente se responsabilizar pela formação das outras categorias profissionais de Enfermagem (auxiliares e técnicos).

Constatei então uma defasagem quanto a esse aspecto de minha formação, e me percebia atuando em sala de aula reproduzindo a mesma didática, métodos de ensino e a mesma relação com o conhecimento que havia tido como aluna, tendo meus antigos professores e agora colegas de trabalho como modelos.

Detectava haver por parte de alguns docentes uma tentativa de ruptura com o modelo tradicional de ensino e observava que, mesmo tímidas, algumas iniciativas eram diferenciadas. Porém, poucos faziam esse movimento e nossa integração era pequena, ou seja, havia um predomínio do trabalho individual entre o grupo de professores, fato que dificultava a integração de que falo. Sentia dificuldade de um *fazer e compreender diferentes*, pois não sabia que caminho percorrer, embora percebesse e acreditasse na sua necessidade.

Nesse período (década de 90), as dificuldades por mim encontradas haviam se somado a outros questionamentos quanto ao ensino de Enfermagem. Inicialmente a constatação de que vivíamos em outro momento histórico, tanto em nosso país como na sociedade como um todo, e que mudanças significativas havia-se dado em muitas áreas do conhecimento, como educação, saúde e Enfermagem. Nesta, principalmente quanto ao currículo, que se mostrou um marco na tentativa de transformar a formação do enfermeiro. No entanto, no meu entender, as modificações no ensino de Enfermagem mostravam-se lentas e pouco expressivas.

Vários debates e estudos sobre o ensino universitário de forma geral foram realizados entre as décadas de 80 e 90, discutindo e denunciando seu caráter ainda reprodutivo. Estas discussões colaboraram para compreender que as questões que me inquietavam estavam inseridas num contexto bem mais amplo que a mudança curricular dos cursos de Enfermagem, pois compreendiam um *jeito de ser e fazer o ensino universitário*, que até hoje ainda se encontra presente em nossas universidades.

Assim, pude detectar que a formação inicial dos professores universitários e de Enfermagem trouxe, e ainda traz, fortes marcas do modelo tradicional de ensino, fato já levantado e discutido por muitos estudos da área educacional² e de Enfermagem. Baseada em minha vivência e experiência como docente no ensino superior de Enfermagem e consciente de que as questões que envolvem a formação inicial dos docentes são historicamente construídas e de que estas têm sido discutidas tanto na área educacional quanto de Enfermagem, duas questões passaram a nortear este estudo: a maneira como os professores de Enfermagem compreendem e desenvolvem sua *Formação Continuada* (FC) pode contribuir com as transformações no ensino de Enfermagem?

Se de modo geral, a educação inicial que os professores de Enfermagem receberam (reprodutiva e tecnicista) deixou marcas na maneira de agir e pensar a educação em Enfermagem, a FC desse professores possibilitaria fazer algumas rupturas? Considerando que a formação para a docência geralmente ocupa um papel pouco expressivo na formação inicial do enfermeiro, a profissionalização docente³ poderia ser fortalecida através da FC dos docentes?

A FC é um conceito bastante conhecido e utilizado no meio educacional, embora possua significados e concepções muito variados. Tem encontrado espaço nos programas oriundos das políticas educacionais para treinamento, reciclagem, ou atualizações de professores do ensino fundamental e médio, com o intuito de preencher as lacunas de sua formação inicial. Sua presença no meio universitário se dá através de diferentes espaços, principalmente na Pós-Graduação, por ser uma exigência para o exercício da docência no

² Sobre as questões referentes ao ensino superior, elas serão discutidas mais amplamente no Capítulo II.

³ A profissionalização docente à qual me refiro, diz respeito a um é aquela em entendida como um processo que exige o abandono da centralização do ensino-aprendizagem no professor, e o desenvolvimento da idéia de que existem competências próprias para o exercício da profissão docente, e, portanto, um *profissionalismo* semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão.

ensino superior, entre tantas outras. A pesquisa na universidade, inclusive, é considerada uma forma de desenvolver a FC.

A bibliografia consultada nos revela que a idéia de FC no ensino superior também está muitas vezes vinculada a programas de capacitação pedagógica dos docentes, feita isoladamente em algumas escolas e cursos e em diferentes áreas profissionais. Porém, o conceito de FC que observamos com mais freqüência está vinculado aos processos de trabalho, ao sistema produtivo e ao profissionalismo que a educação formal, por meio das disciplinas e conteúdos curriculares, irá proporcionar. Muitas vezes associada à formação em serviço, preocupa-se com a necessidade cada vez mais crescente de complementação, atualização e capacitação para o trabalho, visando uma melhor qualificação profissional. Trata-se de uma forma de enfrentamento para as difíceis e precárias condições de trabalho colocadas mundialmente em todas as áreas de atuação profissional. Esta concepção de FC tem sido alvo de várias críticas feitas por estudiosos, tanto da área educacional quanto da saúde, das ciências sociais e políticas.

Tendo como referência a *Formação Continuada* (FC), pretendo neste estudo analisar alguns aspectos de seu desenvolvimento junto aos professores universitários de Enfermagem. Compreendida também como um processo que permite a incursão e valorização de outras áreas do conhecimento, a autoreflexão, o autoconhecimento, o conceito de FC que trago para este estudo, diz respeito a um conceito mais abrangente de formação. Preocupa-se com a *formação integral do ser humano*, e a concebe como uma atividade crítica, um esforço permanente dos indivíduos para construir-se como pessoa em seus aspectos morais, psíquicos, éticos, estéticos e intelectuais.

Envolve a necessidade de englobar uma nova visão de mundo, pois consiste numa construção contínua da pessoa humana, de seu saber e de suas atitudes, mas principalmente de sua capacidade de julgar e agir. Tal conceito de formação contempla todas as dimensões do processo educativo, ou seja, a dimensão humana, cultural, histórica, sócio-política, técnico-científica, pois extrapola a mera formação profissional, incluindo a formação do indivíduo em sua *totalidade*, que se dá ao longo da vida.

Partindo dessa perspectiva, pretendo discutir como os professores desenvolvem sua FC, que áreas do conhecimento têm buscado e consideram necessárias na sua FC e na sua

prática pedagógica, na expectativa de compreender melhor a *racionalidade* presente neste processo⁴.

Diante das discussões em andamento nos cursos de Enfermagem provocadas por mudanças curriculares, por novas diretrizes curriculares, e do atual contexto educacional universitário, proponho-me a:

- ✦ Verificar como se desenvolve a Formação Continuada dos professores universitários de Enfermagem, em uma universidade pública;
- ✦ Investigar que concepções os professores possuem sobre FC;
- ✦ Analisar as implicações para a prática pedagógica docente, advinda da maneira como compreendem e desenvolvem sua FC;
- ✦ Verificar se a FC tem fortalecido a profissionalização docente.

Acredito que este estudo possa trazer alguns esclarecimentos sobre como os professores têm vivenciado seu processo de formação docente, com têm enfrentado os desafios que emergem da sua prática pedagógica, tendo em vista a necessidade de transformações na formação do enfermeiro. Penso que a FC, compreendida como um processo que inclui outros aspectos da formação dos sujeitos, possa contribuir com algumas mudanças almejadas para o ensino de Enfermagem. Porém, não só as mudanças no ensino de Enfermagem são necessárias, defendo que o fortalecimento da profissionalização docente deva ser uma questão que faça parte das buscas do professor universitário, pois além de enfermeiro, ele é um *professor*.

Com a intenção de situar a problemática a ser investigada e explicitar a maneira como desenvolvi este estudo, além da Introdução, onde apresento suas origens, no Capítulo I explico os caminhos metodológicos em que a abordagem qualitativa é eleita, por acreditar ser um caminho coerente com meus propósitos. Esta abordagem permite situar o pesquisador e possibilita uma compreensão da maneira com que ele vê os sujeitos, assim como as interpretações que pretende fazer. Reafirmo nestas escolhas a importância de *ouvir as vozes* dos professores, considerando as adversas condições de trabalho a que estão submetidos, no atual contexto do ensino universitário.

Nesse capítulo também apresento os referenciais teóricos nos quais me apoio neste estudo, e que trazem um outro olhar sobre os questionamentos que faço. Neste sentido,

⁴O conceito de racionalidade será discutido no capítulo I.

apresento e discuto alguns pressupostos da *Teoria Crítica*, que irão iluminar as análises sobre a FC dos professores, destacando o conceito de *Racionalidade Instrumental* e sua influência sobre a formação dos sujeitos, dos professores. Trago algumas contribuições do pensamento de Adorno sobre conceitos como *educação e formação*, de modo a colocar sob outro foco a questão da FC dos professores. Faço também uma análise crítica de alguns estudos produzidos sobre a FC na área educacional, da saúde e Enfermagem, destacando a concepção de FC que defendo neste trabalho, por intermédio da qual refletirei sobre os dados obtidos na pesquisa de campo com os professores de Enfermagem.

No Capítulo II apresento algumas reflexões sobre as novas relações entre Educação e Trabalho, advindas das transformações de caráter sócio-político-econômico da sociedade contemporânea; discuto alguns aspectos da universidade brasileira, em especial da Universidade Pública, e situo as atuais condições de trabalho docente na universidade. Finalizo esse capítulo com alguns apontamentos sobre a formação docente para o ensino superior e sua relação com uma FC que possibilite o fortalecimento da profissionalização docente.

No Capítulo III trago questões relativas ao ensino superior de Enfermagem, espaço em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, situando suas origens e sua relação com as políticas de saúde e educacionais. Como um reflexo da insatisfação existente quanto à formação do enfermeiro que também se encontra presente na formação de outros profissionais, faço algumas considerações sobre o novo currículo, as diretrizes curriculares e as possibilidades de mudanças de fato na formação do enfermeiro delas advindas.

O Capítulo IV foi destinado à apresentação e análise dos dados obtidos por intermédio do depoimento dos professores entrevistados, tendo como referenciais as categorias *racionalidade instrumental*; *educação*; *formação* e *profissionalização*. Outras categorias surgiram a partir dos depoimentos dos professores e foram também consideradas e analisadas pelos mesmos referenciais.

Finalizo este estudo tecendo algumas considerações sobre seu desenvolvimento e a análise dos dados, acreditando poder contribuir com reflexões que envolvem a Formação Continuada dos professores universitários de Enfermagem e como ela poderia colaborar com as mudanças no ensino de Enfermagem. Para tanto, ao vislumbrar novas possibilidades de ver o trabalho docente na universidade, destaco a importância de sua profissionalização.

CAPÍTULO I

*A maior miséria da ciência é ter fundado uma
neutralidade tão comprometedora e tão infeliz.
Por método, não entende de felicidade.
Sua ironia maior está nisto:
ao lado de fantástica competência formal,
que cresce em ritmo considerável,
não tem nada a dizer sobre a felicidade do homem(...).
A ciência emerge como possivelmente monstruosa:
criatura humana que engole o homem.
Sabemos demais como fazer guerra, como controlar o povo,
como interferir na ecologia,
mas sabemos quase nada, por vezes nada,
de como sermos mais felizes.
Pedro Demo*

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

■ OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Considerações sobre a escolha metodológica.

Para expor neste capítulo a opção metodológica assumida neste trabalho, parto de um entendimento de metodologia como um estudo dos caminhos. A escolha dos instrumentos usados para fazer pesquisa e ciência é compreendida como um modo possível de ver a realidade, nunca único e final. Assim, esta pesquisa procura, além de seus objetivos específicos, contextualizar a temática em estudo e fazer algumas reflexões sobre o papel da educação, da universidade, do trabalho docente e das mudanças no ensino de Enfermagem. A perspectiva de que a teoria seja uma forma de entender a realidade e interpretar a prática, visa contribuir para uma compreensão mais ampliada da realidade estudada.

Concordo com Demo, segundo o qual:

[...] uma visão processual da metodologia tende a se afastar da idéia de uma ciência acabada, perfeita, madura, com resultados garantidos. Vai, pelo contrário, acentuar a ciência como algo que sempre está em formação e que, por isso, tem um sentido muito mais hipotético que peremptório. (Demo, 1981, 9)

Acredito que tanto a metodologia como a própria ciência compõem uma visão processual da realidade, do fenômeno social, portanto de um processo que é histórico e que, por assim o ser, é constituído por realidades não fixas e imutáveis. Ao contrário, as realidades processuais e históricas são inacabadas, fragmentárias, mutantes, complexas e, portanto, sempre e apenas em formação.

A abordagem qualitativa caracteriza-se por se debruçar sobre as opiniões, valores, crenças, atitudes e representações de qualquer grupo social (Minayo, 1996). Ao analisar a Formação Continuada dos professores universitários de Enfermagem e os processos que envolvem as vivências ou experiências pessoais na sua constituição profissional como docentes, pude confirmar a pertinência desses pressupostos. As escolhas teóricas que orientaram este estudo, bem como os autores com os quais dialoguei, explicitarão também ao longo do trabalho meus compromissos, minha ideologia e minhas convicções políticas.

Para Chizzoti,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se produz em um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos lhes atribuindo significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (Chizzoti, 1991, 79)

Assim, a escolha de uma abordagem qualitativa neste estudo está vinculada ao meu desejo de contribuir para que os professores, sujeitos da pesquisa, ampliem sua possibilidade de reflexão e compreensão sobre *os porquês* da necessidade de mudanças no ensino e as novas demandas e exigências que vêm sendo colocadas para os professores universitários. Tenho conhecimento de que os cursos de graduação em Enfermagem das Universidades Paulistas, assim como outros existentes no país, passam atualmente pelo processo de reestruturação curricular, fato que tem gerado algumas dificuldades aos professores para transitarem por essas mudanças, afetando várias dimensões de sua atividade acadêmica.

A leitura da obra de Ludke e André (1986), reafirma que a escolha da abordagem qualitativa é oportuna, pois as autoras apresentam como características básicas para o desenvolvimento dessa metodologia de pesquisa os seguintes pontos:

A pesquisa qualitativa tem o seu ambiente natural como sua fonte direta de dados, o pesquisador como seu principal instrumento. [...] Os dados coletados são predominantemente descritivos. [...] A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, [...]. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. [...] A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (Ludke e André, 1986,11-12)

Justificada a escolha pela abordagem qualitativa, o estudo de caso mostrou-se a melhor opção, dado o interesse de verificar as características de um curso específico de Enfermagem em uma universidade pública paulista. Tendo como base o pressuposto de que o conhecimento não é algo pronto, acabado, *mas uma construção que se faz e refaz constantemente*, o estudo de caso se caracteriza pela descoberta, pela busca de novas respostas e indagações, sempre levando em consideração o contexto do objeto a ser

pesquisado, retratando a realidade, revelando a multiplicidade das dimensões presentes, desvelando as possíveis e conflitantes opiniões.

Acredito que a realidade pode ser vista sob vários ângulos, por meio de vários olhares, não existindo um que seja verdadeiro, mas sim, aquele que tanto o pesquisador quanto os sujeitos da pesquisa podem ver e se situar. O interesse pelo estudo de caso,

[...] incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. [...] Quando queremos estudar algo que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (Ludke e André, 1986, 17)

Estas autoras descrevem o desenvolvimento do estudo de caso em três fases: a fase exploratória, a coleta de dados e a análise dos dados colhidos com sua elaboração no relatório final. Explicam que a fase exploratória pode ser iniciada baseando-se na experiência pessoal do pesquisador, assim como no exame da literatura pertinente.

Como já citado anteriormente, as inquietações para este trabalho tiveram início em minha vida acadêmica e, posteriormente, seguindo meu percurso profissional, em especial na minha experiência como docente universitária, culminando com o aprofundamento dessas questões no Curso de Mestrado e na pesquisa bibliográfica.

Explicitada a escolha metodológica, apresento os sujeitos da pesquisa e passo a caracterizar os procedimentos de investigação que foram utilizados no estudo.

Os sujeitos e o campo da pesquisa.

Devido minha preocupação e compromisso em manter a privacidade dos sujeitos da pesquisa, optei por não nomear a universidade em questão. Assim, os sujeitos são professores de um Curso de Graduação em Enfermagem de uma universidade pública paulista, que foram selecionados segundo critérios que explicitarei a seguir.

Este curso de Enfermagem possui atualmente 27 professores enfermeiros, todos doutores, com exceção de dois que estão concluindo o doutorado, e nove enfermeiros contratados para atuarem como professores, porém sem formação acadêmica para a docência. Alguns destes enfermeiros atualmente estão fazendo pós-graduação.

Para conhecer, discutir e analisar a Formação Continuada destes professores, considerearei ser necessário uma incursão pela história do curso de Enfermagem naquela

universidade, que difere em alguns aspectos de outros cursos de Enfermagem de outras universidades públicas paulistas.

Esse curso de graduação em Enfermagem está vinculado a uma faculdade de medicina (Faculdade de Ciências Médicas - FCM) desde sua criação em 1978. Sua primeira turma formou-se em 1981, época em que também foram reconhecidos os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem. Neste mesmo ano foi criado o Departamento de Enfermagem da FCM, aprovado pelo então Conselho Diretor da Universidade.

Segundo Pereira e Cerqueira (1993), a condição de Departamento atendia aos interesses e possibilidades da época em que o curso foi criado e aprovado pela universidade, embora considerem que tal condição trouxesse limitações ao curso, decorrente de sua estrutura. Apontam como metas a serem alcançadas pelo curso desde então, a implantação dos Cursos de Pós-Graduação e a passagem para unidade independente, ou seja, *Faculdade de Enfermagem*. Tal objetivo visava uma melhor adequação à estrutura universitária e ao modelo de Universidades do Estado de São Paulo e, segundo os autores, maiores possibilidades de crescimento do corpo docente e discente, ampliando ainda mais sua contribuição para o desenvolvimento da Enfermagem no Brasil.

No período de desenvolvimento desta pesquisa (2001), a reforma curricular do curso de Enfermagem iniciada em 1997 já havia sido concluída e o Curso de Pós-Graduação tido início em 1999. No entanto, o Curso de Graduação em Enfermagem permanece vinculado à faculdade de medicina, ou seja, não conseguiu ainda se tornar uma unidade independente e assim atingir todas as metas pretendidas no período de sua criação.

Mesmo com a reforma curricular, foram mantidas as cinco grandes áreas do conhecimento da Enfermagem - *Enfermagem Fundamental, Enfermagem Médico-Cirúrgica, Enfermagem Materno Infantil, Enfermagem em Saúde Pública e Saúde Mental e Administração Aplicada à Enfermagem* - e houve uma subdivisão destas áreas em disciplinas. Assim, as disciplinas são ministradas de acordo com suas especificidades nessas grandes áreas, em que os professores alternam-se de acordo com o semestre e a disciplina a ser ministrada (Grade Curricular - ANEXO III).

Durante o desenvolvimento do curso, as disciplinas são distribuídas inicialmente no denominado *Ciclo Básico* e a maioria ministrada em outros Institutos, Faculdades ou Cursos da Universidade. Na FCM, nos Departamentos de Genética, Patologia,

Farmacologia e Medicina Preventiva e Social, e também no Instituto de Biologia, na Faculdade de Educação e no Instituto de Matemática, Estatística e Ciências da Computação.

Mesmo diante da forma como a atual grade curricular e as áreas de conhecimento de Enfermagem do curso foram estruturadas, existe na distribuição e organização das disciplinas uma importante diferenciação em relação ao currículo antigo. Com a mudança curricular, o aluno inicia sua formação pela compreensão do processo saúde/doença, na perspectiva coletiva e pelos sujeitos sadios da comunidade, com ênfase nos determinantes biológicos e sociais deste processo. O curso tem como objetivo formar o enfermeiro generalista, capaz de participar e intervir nas transformações sociais, científicas e tecnológicas, adaptando-as ao seu campo de atuação.

Como citado acima, todos os professores de Enfermagem efetivos e que atuam na graduação possuem Pós-Graduação (PG), ou estão em vias de conclusão do doutorado, pois esta é uma exigência daquela universidade. Com a reforma curricular e a impossibilidade de contratação de professores, devido à política de recessão e redução de quadros instaurada nas Universidades Públicas, foram transferidos enfermeiros do Hospital de Clínicas e ex-professores de um extinto Curso de Auxiliar de Enfermagem (nível médio), para a complementação do quadro de professores. Estes enfermeiros atuam como professores, mas não possuem uma formação específica exigida legalmente para o exercício da docência, ou seja, a PG.

Quanto ao Projeto Pedagógico do curso, este foi elaborado e finalizado em março de 2001, e nele está contido seu histórico, assim como sua proposta para a formação do enfermeiro a partir das novas diretrizes curriculares.

Situado o campo da pesquisa, passo a apresentar os procedimentos da investigação e a definir os critérios de escolha dos sujeitos.

Os procedimentos de investigação.

Nesta investigação utilizei para a coleta de dados entrevistas individuais realizadas por meio de um roteiro planejado, semi-estruturado, pretendendo por meio delas obter as informações contidas nas falas dos sujeitos da pesquisa.

Para Cruz Neto, a técnica da entrevista:

[...] não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. (Cruz Neto, 1994, 57).

Os critérios de inclusão dos sujeitos neste estudo foram: ser enfermeiro, ter no mínimo cinco anos de atuação na docência do curso e integrar o quadro efetivo de professores. A partir destes critérios, selecionei um professor de cada uma das cinco grandes áreas antes mencionadas. Como existem áreas com maior número de professores, foram selecionados aleatoriamente um professor das áreas menores e dois das maiores, que atendiam aos critérios delimitados, totalizando oito professores.

Considerei estes critérios por acreditar que os professores com maior tempo de permanência no curso, além de terem participado de todo o processo de reestruturação curricular, tiveram um contato mais amplo com as políticas educacionais vigentes naquela universidade. Tinham maior tempo de formação na docência e sua formação como enfermeiro se dado entre as décadas de 70 e 80, época em que tiveram início importantes discussões e debates sobre o ensino em Enfermagem e desenvolveram sua Formação Continuada nas décadas de 80-90.

As entrevistas do tipo semi-estruturadas (ANEXO V) foram gravadas e transcritas, com prévia autorização dos professores do curso.

Há vários modos de dizer a verdade, ou procurá-la. Um deles, segundo nos parece, consiste em deixar que as pessoas envolvidas nas situações e problemas estudados utilizem as suas próprias palavras. Mesmo quando elas não estão em condições de ver claro, ou quando não podem dizer as coisas com clareza; mesmo nesses casos revelam dados significativos para a compreensão das situações e problemas. Em geral, no entanto, dizem o essencial. [...] À medida que falam, que dizem apenas o que querem, que tomam decisões e agem, revelam também, as relações e estruturas mais íntimas das situações e problemas. (Ianni, 1991, 21)

Inspirada pelas palavras de Ianni, reforço minha opção metodológica neste estudo, pois confirma a importância de ouvir os professores e o que têm a dizer sobre sua FC, a partir de suas experiências pessoais e profissionais. Por meio de seus depoimentos compreender suas percepções, representações, historicidade e contribuir, pelo diálogo com os referenciais que trago neste estudo, com novas reflexões e avanços no processo de educação em Enfermagem.

As categorias de análise emergiram do material coletado pelas entrevistas e dos referenciais teóricos que tomei como base para realizar as análises, em que as categorias racionalidade instrumental, educação e formação, e profissionalização serão centrais.

Os referenciais teóricos que busquei na Teoria Crítica me possibilitaram compreender alguns aspectos de caráter mais abrangente sobre a maneira como os professores concebem a educação e a formação, pois o predomínio da racionalidade instrumental nas várias esferas da vida em nossa sociedade traz implicações sobre esses conceitos e como eles são desenvolvidos ao longo da vida tanto acadêmica quanto pessoal dos sujeitos.

A TEORIA CRÍTICA

*Minha concepção de educação difere da modelagem de pessoas,
porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior;
mas também não a mera transmissão de conhecimentos,
cujas características de coisa morta já foi mais do que descartada,
mas a produção de uma consciência verdadeira.*

Adorno

Aproximação de alguns pressupostos.

Antes do meu ingresso no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, freqüentava o PRAESA (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Práticas de Educação e Saúde), sob coordenação da Prof^a D^{ra} Maria Helena Salgado Bagnato. Dentre as atividades de pesquisa do Laboratório, havia um grupo de estudos sobre a Teoria Crítica e alguns estudiosos da Escola de Frankfurt¹. Comecei a participar deste grupo de estudos e ao entrar em contato com as principais idéias dessa importante escola de pensamento, certamente uma das mais expressivas do século XX, passei a me interessar e a aprofundar meus estudos sobre ela, em especial a obra de Theodor W. Adorno.

Após meu ingresso na PG, tive a oportunidade de me aproximar mais desta corrente teórica por intermédio de algumas disciplinas que cursei como *Epistemologia e Pesquisa em Educação e Teoria Crítica*, oferecidas pelo Departamento de Filosofia e História da Educação.

A Teoria Crítica tem suas origens na tradição deixada pela Escola de Frankfurt, cujos teóricos, dentre os quais destacam-se Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Walter Benjamin, Jürgen Habermas entre outros, realizaram estudos e pesquisas que por seu rigor teórico, tornou-se centro de atenção durante várias décadas.

Tais estudos caracterizam-se pela revitalização do materialismo dialético, embora a relação dos frankfurtianos com o marxismo tenha sido muito polêmica. De modo geral,

¹ O termo Escola de Frankfurt procura designar uma identidade histórica nascida na década de 20 com a criação do Instituto de Pesquisa Social, composto por um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, e que se propagou através de gerações de novos teóricos até os dias de hoje. O pensamento desse grupo não constitui um conjunto doutrinário, mas caracteriza-se, sobretudo, por um conjunto de investigações interdisciplinares que pensou radicalmente o significado da emancipação humana. (Prestes, 1994, 85).

pode-se dizer que embora assumam muitos ensinamentos marxistas, o fazem de maneira independente e heterodoxa não hesitando, inclusive, em defender posições críticas com relação a Marx. Acreditavam na missão histórica de contribuir para a emancipação da humanidade, através da crítica das ciências e da filosofia, e pelo questionamento da dinâmica histórica do século XX, marcada por grandes mudanças estruturais e políticas.

Na maneira particular e ampla com que a Teoria Crítica compreende a realidade, especialmente em seu plano filosófico e sociológico, encontrei alguns elos bastante esclarecedores das questões sociais, políticas, econômicas e também educacionais de nosso país. Nela encontrei a origem do pensamento educacional crítico e os subsídios para uma compreensão das formas e processos por meio dos quais a sociedade e a educação são constituídas culturalmente.

Embora tal corrente teórica já tenha sido bastante criticada nos seus mais variados pressupostos, acredito que ela ainda forneça importantes contribuições para a compreensão da vida social na modernidade, assim como da necessidade de transformações da sociedade.

Sobre o conceito de Racionalidade e seu processo de instrumentalização.

O conceito de racionalidade e uma discussão mais crítica sobre a *razão moderna*, foi um dos temas centrais dos estudiosos da Escola de Frankfurt, em especial os da primeira geração: Max Horkheimer e Theodor W. Adorno.

Para melhor apresentar o *conceito de racionalidade* e em especial a sua transformação ao longo da história, parece-me importante situar sua passagem da era medieval para a moderna, momento em que ocorre a superação do pensamento metafísico, ou seja, da autoridade externa e sua substituição pela *liberdade* e pela *consciência*, que implicou na perda de confiança dos homens nos desígnios divinos.

O argumento metafísico foi substituído por uma *nova metafísica*, ou seja, conceitos tradicionais como os de substância, acidente e causalidade, essência e idéia, matéria e forma, potencialidade e ocorrência, são substituídos pelos de forças, movimentos e leis, mudanças de massa no espaço e no tempo. Tais conceitos outrora acidentais, agora se tornam centrais. Essas mudanças conceituais passam a fundamentar a *ciência moderna*, fundadora de uma *nova racionalidade*, não só exata e precisa, mas também perene e capaz de solucionar todos os problemas humanos. (Goergen, 1999)

Desse modo, a grande guinada moderna, que é, sobretudo metodológica, acolheu a ciência como toda poderosa, segura e protegida de qualquer abalo, capaz de chegar a explicações exaustivas, dominar todos os segredos da natureza e da vida através do conhecimento de suas leis e da previsão de seus movimentos, colocando-os a serviço do homem.

No entanto, foi apenas a partir do Iluminismo² que as atividades humanas começaram a fundamentar-se no poder criativo e crítico da razão. Em suas teses, os iluministas defendiam a *natureza una e universal da razão*, assim como a crença de que graças à sua capacidade reflexiva poderiam fornecer os critérios seguros para a orientação da ação humana. Os termos ciência, natureza e razão solidificam-se no Iluminismo, constituindo-se em entidades autônomas, livres e emancipadoras. Pelo menos este era o ideal Iluminista.

A salvação do homem passa a não depender mais da divindade, mas sim da capacidade racional do homem em desvendar os segredos da natureza, descobrir suas regularidades e colocar estes conhecimentos a seu serviço, transformando-os em tecnologia. Esta passa a ser conquistada a partir de recursos do próprio homem, e o instrumento básico para isso é a *razão*.

A razão torna-se a nova força do homem pela qual ele intervém no mundo natural e social e busca promover sua emancipação, tendo como meio a ciência e a tecnologia. E assim encontramos um novo projeto de emancipação dos homens, em que o eixo central está no *domínio da natureza pela razão*. Seu aprimoramento e a ampliação dos conhecimentos tornam-se seu principal recurso.

Os cientistas transformam-se nos novos sacerdotes dos tempos modernos, aos quais cabe promover a racionalidade emancipadora e não mais a intermediação entre o humano e o divino. A dominação da natureza pela razão torna-se condição para a instauração desse novo projeto de emancipação e a ciência/tecnologia constitui o recurso concreto para sua promoção. Portanto, se antes era a fé, agora é a razão que garante a salvação dos homens.

Para Horkheimer, o Iluminismo sempre perseguiu o objetivo de livrar os homens do medo e deles fazer senhores, através do esclarecimento. Assim, desde o início da era

² Segundo Rouanet (1987), o Iluminismo ou o Esclarecimento seria a tendência secular de confiança na Razão, sob o restrito controle da crítica permanente que teve seu momento mais destacado na Ilustração, movimento filosófico europeu de século XVIII, conhecido como o século das Luzes.

moderna, a razão, a ciência e a tecnologia desenvolvidas por Galileu, Bacon e Descartes, tinham como finalidade primordial servir para a libertação e emancipação do homem. Visavam libertar os indivíduos do tradicionalismo ignorante da Idade Média, que dividia os homens em nobres e não nobres pelo nascimento e pela religiosidade.

Segundo o pensamento de Kant, o indivíduo se tornaria responsável por sua libertação, na decisão e coragem de servir-se de si mesmo, no saber ousar, no ter a coragem de fazer uso da própria razão. Segue abaixo a definição célebre do autor sobre: o que é esclarecimento?

O Iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em servir de si mesmo sem a orientação de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de te servires de teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo. (Kant, s/d, p.11)

Assim, a razão como esclarecimento seria a saída do homem de sua menoridade e também uma manifestação de sua vontade política. O uso público da razão tornaria o homem capaz de falar em seu próprio nome, como sábio e instruído. Tendo em vista a expansão e a confluência das idéias transformadoras pelo uso da razão, é possível detectar ao longo da história a presença de uma tendência intelectual caracterizada como *um impulso que leva os sujeitos humanos a configurarem sua vida unicamente através da razão humana, sem levar em conta tradições religiosas, sociais e culturais*. (Siebeneichler, 1994, 11)

Por muitos séculos então, a mentalidade nascida com o Iluminismo apresentava à humanidade perspectivas de progresso, de aperfeiçoamento contínuo, de evolução e de mudança radical da realidade sócio-cultural e econômica por meio das revoluções científicas. Ela concebia a possibilidade de um perfeito acordo entre a razão e a realidade, fazendo despertar uma crença de que as ações humanas e a sociedade poderiam ser racionais em seu princípio, em sua conduta e em sua finalidade. Com o desenvolvimento das ciências tudo poderia ser explicado e a humanidade estaria em condições de não apenas ter uma vida melhor, mas de orientar-se por uma ética racionalmente fundamentada e se tornar esclarecida sobre seu futuro. (Mühl, 1999).

A denúncia em seus escritos do caráter irracional que foi adquirindo a razão iluminista ao longo da história da humanidade foi uma das principais contribuições dos estudiosos da Escola de Frankfurt, Horkheimer e Adorno³. Se no início da era moderna a burguesia desenvolveu uma concepção de razão iluminista que contemplava as dimensões emancipadora e instrumental, estando a segunda integrada e a serviço da primeira, ela sofreu transformações ao longo da história.

Lembrando o que diz Horkheimer:

[...] se por evolução científica e progresso intelectual, queremos significar a libertação do homem da crença supersticiosa nas forças do mal, em fadas e demônios, no destino cego – em suma, a emancipação do medo – então a denúncia do que habitualmente se chama razão é o maior serviço que a razão pode prestar. (Horkheimer, 1976, 198)

Assim, se a emancipação do homem estaria vinculada à emancipação da natureza sob a orientação da razão, que o conduziria à autonomia, à autodeterminação, sendo um instrumento de libertação, com a burguesia impondo seu domínio às outras classes sociais foi se pronunciando sua dimensão instrumental em detrimento da emancipadora. Dessa maneira, a razão em sua dimensão emancipadora, como um legado do Iluminismo de Kant, diante do crescimento do capitalismo e das revoluções científicas contemporâneas, se converteria em seu contrário.

Fortalecida quase que tão somente na sua dimensão técnico-científica (instrumental) e destinada à dominação dos fenômenos externos, esta racionalidade se transformou no principal mecanismo do desenvolvimento sócio-econômico e no novo recurso de legitimação do sistema capitalista e da ideologia burguesa. Convertida em força produtiva e instrumento ideológico, a ciência moderna ajuda a manter imperturbável o sonho liberal capitalista.

Para Horkheimer, conforme argumenta na obra *Eclipse da Razão* (1976), a racionalidade progressiva da razão leva à perda da própria idéia de homem e, tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento.

No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhado pelo positivismo, enfatiza-se a sua não referência a um conteúdo objetivo. Em seu aspecto

³ Quando me referir ao conceito de racionalidade instrumental, sempre estarei me reportando a estes dois autores, pois foi na obra “Dialética do Esclarecimento” da autoria de ambos que este conceito foi bastante desenvolvido.

instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônomos (...) seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la. (Horkheimer, 1976, 289)

Com o despojamento do conteúdo objetivo da razão, cujas idéias fundamentais eram justiça, igualdade, felicidade, democracia, entre outras, a perda de seu vínculo ocorre e a razão passa a ser orientada por interesses particulares. Para Horkheimer, a redução da razão a um mero instrumento gerou uma degradação da razão, e abriu-se um espaço para a desvinculação de seu conteúdo originário. Assim, o *pensar* torna-se um instrumento e a mecanização é necessária à expansão industrial no sistema capitalista. A consequência dessa formalização da razão é a ausência de uma força racional para avaliar e ligar à realidade aquelas idéias fundamentais (justiça, igualdade, felicidade, democracia), que foram retiradas do vínculo com a razão objetiva⁴.

E, ao invés da razão compreender as relações homem-natureza e determinar os princípios que guiam nossa vida, liquidou-se a si mesma como agente de compreensão ética, pois as idéias passam a ser meros resíduos, esvaziadas de seu conteúdo original. (Horkheimer, 1976)

Segundo diagnóstico dos frankfurtianos, as expectativas iluministas acabaram frustradas no decorrer da história, e o que segue prevalecendo é uma crença incondicional no potencial da razão, especialmente numa razão concebida como instrumental, que produziu processos sócio-culturais destrutivos, colocando em perigo a sobrevivência da espécie humana e do planeta que habita. Assim, defrontamo-nos com o diagnóstico consensual entre os críticos da atualidade: o projeto da modernidade e a racionalidade nele presente estão em crise.

A racionalidade moderna, que muitos denominam técnica e instrumental, se sobrepôs à racionalidade emancipadora kantiana durante o processo de industrialização, quando acolheu o capitalismo como modo de produção e a transformação do processo de trabalho em nível mundial. Adorno e Horkheimer denunciam em suas obras que estas

⁴ As contribuições de Horkheimer sobre uma discussão crítica da razão moderna e suas transformações, estão mais bem explicitadas em suas obras *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* (1937) e *Eclipse da razão* (1946), que são anteriores à *Dialética do Esclarecimento* (1947), escrita em parceria com Adorno. Nesta última obra encontramos uma discussão mais contundente sobre a instrumentalização da razão. Obs.: estas obras foram traduzidas e reeditadas em português, portanto o ano de sua citação no texto é referente a estas edições mais recentes.

transformações da razão, assumindo o caráter instrumental, trazem implicações para a sociedade, transformando-se em instrumento de dominação e subordinação dos povos.

Na obra *Dialética do esclarecimento*, os elementos constitutivos da razão instrumental são assim apresentados:

O processo técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivoracidade do pensamento mítico bem como de toda significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero adminículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba. Ela é usada como um instrumento universal servindo para a fabricação de todos os demais instrumentos. Rigidamente funcionalizada, ela é tão fatal quanto a manipulação calculada com exatidão na produção material e cujos resultados para os homens escapam a todo cálculo. Cumpriu-se afinal sua velha ambição de ser órgão puro dos fins. (Horkheimer e Adorno, 1985, 42)

Sabemos então, que historicamente o grande projeto de emancipação da razão humana sempre esteve colocado na determinação racional dos fins e na efetivação de valores julgados belos, justos e verdadeiros. O que os teóricos críticos denunciaram é que no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, a razão se vê reduzida à capacidade de adaptação a fins pré-determinados e à capacidade de calcular os melhores meios para alcançar fins que lhes são estranhos.

A esse respeito Nobre complementa:

[...] esta racionalidade é dominante em nossa sociedade, não apenas por moldar a economia, o sistema político ou a burocracia estatal: ela faz parte de nossa socialização, do nosso processo de aprendizado, da formação de nossa personalidade. (Nobre, 1999, 7)

A razão vai se transformando numa ferramenta a serviço da exploração do trabalho, do trabalhador, tendo a reprodução ampliada do capital como objetivo primordial. A razão como técnica, imbuída dos pressupostos básicos do positivismo, possibilita o uso da ciência para explorar racionalmente a natureza e por seu meio dominar os homens. Observa-se que o predomínio da dimensão instrumental da razão pode levar à negação de sua dimensão emancipadora, o que possibilita uma renúncia ao refletir (pensar o pensamento), à dúvida e à crítica.

Assim, partindo de um olhar que busca entender a realidade e a sociedade atual em sua multidimensionalidade, esses referenciais se mostraram instigantes e oportunos, capazes de iluminar as análises que pretendo fazer, pois sua meta ainda indica que à

educação compete a vinculação a um projeto emancipador, ou seja, contribuir na construção do homem autônomo moral e racionalmente.

Contribuições do pensamento de Adorno.

Com o compromisso de retirar os homens da ignorância e da superstição, tornou-se expresso o reconhecimento de que a sociedade deve criar as condições para que o homem desenvolva sua racionalidade, tornando-se capaz de construir sua autonomia e dar rumo consciente às suas ações. Assim, a institucionalização da educação é resultado das exigências do próprio ideal de racionalidade. Porém, o que as críticas feitas pelos teóricos críticos revelam é que a educação pode promover a mesma razão formalizada e instrumental dominante na nossa sociedade, porquanto traz consigo uma visão de mundo, de homem e de sociedade.

Considerando então, que a educação sempre esteve articulada com diversos discursos produzidos sobre a natureza humana, incluindo o conceito de razão, e que só na modernidade ela se torna uma expressão do direito à cidadania, é que ela vem, por meio dos sistemas educacionais de ensino, a ter o papel de transmitir e conservar a cultura e os conhecimentos considerados universais.

A razão compreende a idéia de uma vida social humana livre na qual os homens se organizam como sujeitos universais e superam o conflito entre a razão pura e empírica na solidariedade consciente do conjunto. Isto representa a idéia de verdadeira universalidade: utopia. Ao mesmo tempo, no entanto, a razão constitui no tribunal de julgamento do cálculo que ajusta o mundo ao fim da autopreservação e que aceita uma única função: preparar o objeto de mera matéria em matéria da educação. (Horkheimer e Adorno, 1985, 83)

A educação assume uma função legitimadora do modelo de racionalidade hegemônica que, conforme mostram os mesmos autores, tornou-se ameaçadoramente instrumental.

Segundo Prestes:

Esse predomínio se traduz pela interpretação pedagógica dos processos de coletar dados, seriar, classificar e desvincular os meios de uma totalidade. Verifica-se a legitimação dessa razão tanto pelos procedimentos pedagógicos (a seriação do saber, o sistema de avaliação, o predomínio dos procedimentos empírico-experimentais, a organização dos currículos privilegiando o enfoque positivista) como pelo próprio conteúdo que

autonomiza o conhecimento e a profissionalização, nos moldes da razão instrumental, ou seja, os cursos e os procedimentos trabalhados perdem seu vínculo com as exigências das necessidades sociais e atrela-se a interesses de grupos que detêm o poder. (Prestes, 1994, 97)

Com estes apontamentos é possível afirmar que a educação, ao atrelar-se à lógica do positivismo, do cientificismo, prepara os educandos sob os ditames da racionalidade técnica e instrumental e forma profissionais desvinculados das relações com a sociedade. Daí surge a principal meta da Teoria Educacional Crítica: possibilitar a auto-reflexão, a desalienação, visando a emancipação e a busca de uma sociedade justa e igualitária. Nessa concepção, uma educação que favoreça a emancipação, procura o desenvolvimento da consciência dos sujeitos, superando a visão alienante, superficial e condicionada existente, e na transformação desses sujeitos, e com eles, a transformação da realidade.

Para Pucci:

A Teoria Crítica não se propõe a desenvolver uma teoria educacional específica. Pretende sim, através de suas análises sobre os problemas sociais do mundo ocidental, especificamente dos problemas culturais, trazer luzes e enfoques novos à concepção dialética da educação que vem sendo construída, por muitas mãos e mentes, a partir de Marx. [...] sua tarefa básica em termos de educação política, se processa na iluminação/eliminação pelo esclarecimento dos aspectos sombrios e nebulosos do passado e no resgate de suas forças progressistas em direção à história, na perspectiva do futuro. (Pucci, 1994, 53)

Tais referenciais reforçam minha crença no potencial emancipador da educação, em especial quando contribuem para entendê-la como um processo de formação e emancipação. Assim, dentre as principais contribuições da Teoria Crítica, além dos seus objetivos quanto à emancipação social e política da sociedade, a noção de racionalidade que ela desenvolveu mostrou-se, ao longo da obra de seus teóricos, de extrema relevância. Para eles, a racionalidade não era simplesmente o exercício do pensamento crítico, mas se tornou o nexo do pensamento e da ação, no interesse de libertar a comunidade ou a sociedade como um todo (Cohn, 1986, 39).

Dentre os teóricos frankfurtianos, optei neste estudo por destacar alguns aspectos da obra de Adorno e suas contribuições para a educação, por acreditar na atualidade de suas posições pelo modo como vê a realidade e nos convida à reflexão crítica e o seu desejo de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Adorno alerta nossas consciências para a liberdade do espírito presente na nossa capacidade de reflexão crítica, capaz de negar o estabelecido, não para afirmar uma coisa e criar outro estabelecido, a não ser para perceber a possibilidade da provisoriedade de nossas crenças e fé, de nossa constante mutabilidade, condição de seres contingentes que somos e por isso mesmo capazes de criar o novo, recriar o real, intervir no social. (Nascimento, 1999, 55)

É importante salientar que Adorno é um homem da razão, da filosofia, e como tal interpreta a realidade, fazendo sua leitura, deixando sua contribuição, ressaltando que aspira ao esclarecimento⁵, afirmando que a cultura nos leva a criar mitos, inclusive o mito do esclarecimento e a crença de que somos capazes de ter todas as respostas. Adorno nos desestabiliza em nossas verdades, descrê dos sistemas de respostas, da linearidade interpretativa do real, desconfiando de um sistema de idéias coerentes entre si e mostrando a complexidade ambígua da realidade, que nos desafia a respostas criativas e inteligentes que possam conduzir à autonomia do espírito.

Baseada numa perspectiva de educação como processo de formação dos sujeitos, que inclui sua construção como homem em busca de constante crescimento, como ser histórico, temporal, comprometido com o social, mas sem perder de vista sua individualidade e singularidade, é que me aproximo das contribuições da obra adorniana, nela buscando uma referência para meu olhar sobre a Formação Continuada dos professores de Enfermagem.

Essa perspectiva compreende a *educação como formação* e pretende ir além da formação acadêmica meramente profissional. Adorno defende um conceito de formação que se dá por intermédio do esclarecimento, *capaz de nos conduzir a nos libertar de nossa auto-irrecuperável minoridade*⁶, *em busca de uma consciência verdadeira*, que, para ele é própria da pessoa emancipada, capaz de interferir na realidade, transformando-a. Minha concepção de educação difere da modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior; mas também não a mera transmissão de

⁵ O esclarecimento e a libertação, cuja fonte é a razão, constituem as duas grandes perspectivas utópicas do iluminismo, assim como a educação tem um papel determinante como fator formador e emancipador da humanidade, e, portanto, é o espaço adequado para a consecução deste projeto. (Muhl, 1999).

⁶ Este conceito é trabalhado por Kant, e segundo seu pensamento é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outrem, falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo. Este conceito já foi apresentado anteriormente. (Kant 1985, 100)

conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que descartada, mas a produção de uma consciência verdadeira. (Adorno, 1995, 141)

Essa perspectiva confere à educação uma potencialidade para a formação de sujeitos históricos, condicionantes e condicionados, mas dotados de razão e vontade, homens livres e, portanto, capazes de pensar, de refletir criticamente, decidir e agir na direção escolhida, sabendo-se autores e co-autores da história de forma mais autônoma e emancipada.

Adorno e Horkheimer argumentam em sua obra *Dialética do Esclarecimento* que o processo de emancipação também depende do desenvolvimento da consciência:

[...] a liberdade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter percebido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto suas formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe de regressão que hoje tem lugar em toda parte. Se o esclarecimento não incorporar a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele estará selando seu próprio destino. (Adorno e Horkheimer, 1985, 13)

A visão de homem de Adorno envolve uma proposta de educação para a superação, para a emancipação, para a autonomia e para a intervenção na realidade, para o desenvolvimento do espírito crítico, da autoconsciência e de superação da alienação. No entanto esta emancipação precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do *eu*, ou seja, um processo consciente de conquista de um ideal a ser alcançado pela permanente busca do autoconhecimento.

Adorno acredita que a responsabilidade da educação é muito grande, pois pode ser criadora de condições para que o homem se torne consciente, reflexivo e capaz de agir sobre o real, buscando melhores condições de vida para todos. Para tanto, a conscientização produzida pela educação deve resgatar aspectos da formação humana que estão pouco desenvolvidos. Para ele, a possibilidade do homem expressar sua subjetividade, em que exprimir sentimentos como dor, amor, revolta, dúvida etc, o torna plenamente humano, deve prevalecer sobre o processo em andamento na sociedade moderna, que o transforma em objeto, desprovido de afetividade, levando-o segundo suas palavras, à *barbárie*⁷.

⁷ Em seu ensaio *Educação após Auschwitz*, encontramos a preocupação de Adorno com as questões educacionais em sua relação com a importância e o significado de que Auschwitz não se repita. Para Adorno ela foi à *barbárie*, contra a qual deve se dirigir toda a educação e continuara existindo enquanto persistirem, no que tem de fundamental, as condições que geram esta regressão. Acredita que apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz. (Adorno, 1995, 119)

Quando afinal a autoconservação se automatiza, a razão é abandonada por aqueles que assumiram sua herança a título de organizadores da produção e agora a temem nos deserdados. A essência do esclarecimento é a alternativa que torna inevitável a dominação. Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter a natureza ao eu. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova *barbárie*. Forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a se afastar do mito, voltando a cair o seu influxo, levado pela mesma dominação. (Adorno, 1995, 43)

Sobre a questão da *barbárie*, Adorno sempre apresentou grande preocupação, levando-o a escrever outros ensaios em que discute esta questão mais amplamente, mas que não pretendo estender neste estudo.

Neste momento encontro o elo entre a proposta teórica adorniana, com a perspectiva de Formação Continuada dos professores universitários que apresento neste estudo. Nela faz-se necessário uma disposição para o autoconhecimento, para a autoreflexão, de forma a contemplar todas as dimensões de sua formação docente: a humana, a social e política e a técnica.

Percebo que, para compreender a dimensão, a amplitude das possibilidades da educação/formação/emancipação explicitadas na obra de Adorno, faz-se necessário maior aprofundamento. A constatação de que, apesar do negativismo presente, principalmente ao final de sua vida, o caráter radical de seu pensamento sobre a sociedade permitiu-lhe jogar luz sobre as patologias da modernidade e a sua racionalidade peculiar, deve ser reconhecida.

Adorno percebeu bem cedo que a racionalidade instrumental tinha uma lógica de expansão que implicava um aumento e uma complexificação constantes dos mecanismos de controle social. Acreditava que seu poder não está simplesmente em estabelecer verdades: seu poder está em reduzir toda racionalidade ao isso ou aquilo, sempre uma alternativa entre a ordem vigente e a desordem.

A percepção de que a lógica do capitalismo tardio⁸ exige necessariamente um crescente controle social, levou Adorno a desenvolver o conceito de *Indústria Cultural*, em

⁸ O termo Capitalismo Tardio foi desenvolvido por Adorno quase como sinônimo de sociedade ou mundo administrado. Para o autor, este sistema social é fechado em si mesmo, pois suas relações são interpretadas como destino, denominado mercado. Seu sistema econômico é politicamente controlado externamente e exercido burocraticamente segundo a racionalidade própria da burocracia, que na linguagem de Adorno,

que o controle do lazer e dos produtos culturais postos à disposição dos consumidores serve para mantê-los alertas e treinados, além de garantir que a ordem do mundo seja sempre confirmada como ordem inabalável das coisas. Com o aumento do grau de controle social despersonalizado, pouco espaço haverá para a ação política, tornando-se cada vez maior a perda de liberdade na sociedade moderna.

Em Adorno a Teoria Social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política. (Maar, 1994, 61)

Esse é o cerne da obra adorniana: por meio de seu olhar crítico e radical, sem negligenciar nada, identificando os elementos aparentemente insignificantes que constituem a ordem de nosso cotidiano, denunciando como a *racionalidade instrumental* se tornou hegemônica e responsável direta pelas patologias do sistema capitalista.

Ao entrar em contato com o pensamento de Adorno, percebe-se que ele é desvelador quando desmistifica a realidade, para que a entendendo, possamos nos tornar mais conscientes e agir sobre ela. Conscientes dos limites do esclarecimento, de suas contradições, descobrindo um mundo contraditório, ele acredita nas possibilidades de realização do ser humano, construídas pelo próprio homem, que tem o dever de interferir e de contribuir para o avanço da humanidade, aprendendo com os erros cometidos.

Adorno é incisivo na crítica a uma sociedade alienada e alienante, que quer conduzir cegamente os homens para a inconsciência e a irresponsabilidade dos que não refletem e não tomam o destino em suas mãos, conduzindo-os para melhores condições de vida.

Segundo Nascimento:

Adorno não desconhece a força do social, o peso do legado histórico, mas crê nas possibilidades vindas da razão, postas a serviço da crítica negativa. É preciso desconstruir os mitos, os fetiches, os tabus, pela conscientização de suas razões históricas, com a responsabilidade de reinterpretar o real, buscando novas saídas, interferindo na história, fazendo história [...] crê no homem consciente, livre, ambíguo, contraditório, auto-reflexivo, crítico e na sua missão de fazer diferença. (Nascimento, 1999, 69)

Observei que, na maioria dos estudos feitos sobre a FC (abaixo relacionados), tanto na área da saúde quanto na área educacional, os enfoques e os questionamentos

chama-se instrumental. Trata-se de uma racionalidade que pondera, calcula e ajusta os melhores meios a fins dados exteriormente aos agentes. Sua lógica é a do sucesso ou fracasso. É a lógica da administração.

apresentados, no meu entender, trazem como base precisamente o conceito de *racionalidade instrumental* tão incisivamente criticado por Adorno.

Como o esclarecimento, que ao longo da história foi o programa básico do pensamento ocidental, e na modernidade foi obscurecido pelo modelo técnico-científico, tornou-se hegemônico o modelo de racionalidade instrumental. O obscurantismo do esclarecimento representou a transformação da razão em mito, que teve em sua base a conversão do saber em técnica e a conseqüente perda do poder de autoreflexão que era próprio do esclarecimento. Ocorre a conversão do esclarecimento no positivismo, na ciência positivista, cuja racionalidade que a movimenta provoca a autodestruição do esclarecimento.

Essa racionalidade se torna visível na medida em que, tanto as instituições educacionais quanto de saúde, estão inseridas no sistema capitalista e em seu ideário, e num modelo de desenvolvimento social e econômico baseado na técnica e na ciência, portanto no predomínio da racionalidade instrumental, cujos pressupostos substituem os fins pelos meios, agindo na esfera do *como*, sem se perguntar pelo *porquê*.

Enfim se antes era a fé, agora é a razão que garante a salvação. O processo de secularização representou também o estreitamento do conceito de salvação. O que se passa a chamar emancipação refere-se apenas ao secular, ao material, ao aspeto físico do homem. O instrumento é a razão, mas não a razão em seu sentido mais amplo, total. Trata-se de uma razão reduzida a sua dimensão científica, instrumental. A dominação da natureza pela razão torna condição para a instauração do novo projeto de emancipação: ciência e técnica constituem o recurso concreto de promover tal projeto. No caminho do medievo para o moderno, houve enormes conquistas, mas também perdas e sacrifícios no âmbito da racionalidade. (Goergen, 1999, 24)

Tendo como referência esse olhar, passo a apresentar alguns estudos sobre a FC tanto na área da saúde como educacional.

A FORMAÇÃO CONTINUADA

O desafio é formar, informando e resgatando, num processo de acompanhamento permanente, um educador que teça seu fio, para a apropriação de sua história, pensamento, teoria e prática.

Weffort, M.F.

Um pouco da história.

A Formação Continuada (Educação Continuada, Educação Permanente, Educação Contínua), como uma maneira de dar continuidade à formação profissional, tem se mostrado uma necessidade na sociedade moderna. Denominada mais freqüentemente como Educação Contínua ou Permanente, teve sua origem principalmente durante o processo de industrialização, por volta da década de 60. O sistema educacional neste período enfrentou uma forte crise mundial, em decorrência do fato de não estar conseguindo acompanhar os rápidos avanços tecnológicos, científicos, sociais e econômicos da sociedade. As transformações dos processos produtivos tornaram o *mercado de trabalho* mais competitivo e exigente e este passou a solicitar cada vez mais uma *mão de obra especializada* para suprir as novas demandas.

Segundo Arouca (1996), em seu estudo sobre as bases conceituais e terminológicas da Educação Permanente, esta expressão surgiu num texto oficial na França, mas sua consagração internacional ocorreu em 1972, através do relatório de Edgar Faure, que pesquisou 302 textos sobre o assunto, e que foi divulgado na II Conferência Mundial sobre Educação de Adultos em Montreal, Canadá.

Os organismos internacionais como OCDE (Organização para a Cooperação no Desenvolvimento Econômico), OIT (Organização Internacional do Trabalho), Conselho da Europa, Banco Mundial, entre outros, principalmente a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura), foram os responsáveis por incorporar conceitos, objetivos e práticas da EC⁹. (Arouca, 1996)

A UNESCO foi a principal responsável pela difusão das idéias sobre a EC no Brasil. Era representada pelo suíço Pierre Furter (filósofo e pedagogo), que introduziu os primeiros

⁹ Utilizo o termo EC neste momento, porque ele é desta forma utilizado por este autor, assim como por outros autores ao se referirem à FC.

textos sobre o assunto, que posteriormente passaram a fazer parte da literatura educacional internacional e foram muito divulgados no Brasil.

Segundo Bárcia (1982), os programas de alfabetização em massa como o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), por exemplo, constituíram os primeiros passos na aplicação da nova proposta educativa e contou, além dos programas de educação de base, com programas radiofônicos, oferecidos pela SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste). Entidades como o SESC (Serviço Social do Comércio), o SESI (Serviço Social da Indústria), o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), entre outros, também foram criados com a finalidade de oferecer cursos profissionalizantes, com o intuito de qualificar, aperfeiçoar e especializar jovens e adultos.

Conforme as análises feitas por autores nacionais sobre a forma de implantação e os objetivos da Educação Permanente no Brasil ao longo do tempo, a aparência pouco democrática de sua proposta foi se tornando mais evidente, sugerindo que a preocupação dos países responsáveis pela implantação da EC foi a de formar uma mão de obra especializada e submissa aos interesses capitalistas, que buscavam uma educação planificada, ignorando a realidade cultural de países em desenvolvimento como o Brasil.

Para Gadotti:

A educação permanente não é um discurso neutro, como propõe a UNESCO, mas é um discurso 'ideológico', uma vez que para os trabalhadores, a Educação Permanente é um aumento da formação profissional que serve para torná-los mais rentáveis e melhor adaptados às novas exigências das mudanças tecnológicas do desenvolvimento econômico e industrial. (Gadotti, 1980, 95)

Dessa forma, a maioria das definições de EC elaboradas neste período apresentava o mesmo discurso, mas de fato não demonstravam preocupação com a formação integral do homem (contida no discurso da própria UNESCO), buscando considerar os aspectos sociais, intelectuais e profissionais da formação dos povos envolvidos. Segundo Arouca (1996), esta proposta de EC traz uma concepção de educação como fator de desenvolvimento, com igualdade de oportunidades, como prática libertadora, mas que no fundo é falsa, pois na prática, ou seja, na forma como foi estruturada, percebia-se um investimento no indivíduo para que o mesmo produzisse mais lucros sociais do que individuais. A autora afirma que esta concepção traz uma perspectiva de EC que visa

transformar os trabalhadores em autômatos adaptados às exigências tecnológicas do desenvolvimento industrial e econômico.

E ainda afirma:

Pelo processo de acumulação-exploração, a escola não somente passou a ser uma agência adestradora da força de trabalho dócil, passiva, mas também, pela sua função de reprodução das desigualdades sociais, contribui para o aprendizado da dependência, da submissão e da impotência. (Arouca, 1996, 76)

Essa mesma posição é percebida e denunciada em diferentes estudos que discutem a EC, tanto na área da saúde quanto na área educacional, quando ela é utilizada apenas como instrumento de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento e de formação em serviço, muitas vezes para suprir falhas da formação inicial dos profissionais. Feita através de palestras, cursos rápidos e descontextualizados, prontos, pré-determinados, tanto nos serviços de saúde (hospitais, clínicas, saúde pública etc), quanto pelo setor educacional (escolas do ensino fundamental e médio), objetivam a atualização e o aperfeiçoamento rápidos, para atender às demandas do mercado e manter a empregabilidade.

Se analisarmos o desenvolvimento da Formação Continuada à luz das idéias críticas de Adorno, perceberemos que ela acontece com base no paradigma da racionalidade instrumental. Trata-se de aperfeiçoar o ser humano pela FC, para instrumentalizá-lo melhor, torná-lo mais útil e mais produtivo para o sistema. Baseado no breve histórico citado acima se pode perceber o caráter instrumental presente na maneira de entender e praticar a FC ou EC.

Os primeiros pensadores modernos sonhavam com a possibilidade de que a ciência, a tecnologia e o conhecimento pudessem minorar os sofrimentos dos homens e fomentar a criação de um mundo novo. O que aconteceu, e isto Adorno mostra com brilhante clareza, foi a perda cada vez maior do seu potencial libertário. Com o crescimento do capitalismo e das revoluções científicas contemporâneas, ocorre o predomínio da razão *instrumental*, e esta se vê reduzida à capacidade de adaptação a fins pré-determinados e a capacidade de calcular os melhores meios para alcançar fins que lhes são estranhos. Para Adorno, a *razão* teria perdido o controle de si mesma e assim perdido sua capacidade reflexiva e autônoma. Declarada soberana e eleita condutora do processo emancipador do homem, tornou-se escrava e instrumental.

Parece-me grande a possibilidade de que esse tipo de *racionalidade* (instrumental) esteja presente nos processos de FC, sempre que estes estiverem associados também a determinada concepção de homem, mundo e educação. Inicialmente atrelada ao projeto iluminista, a educação tinha como objetivo a constituição do homem como ser racional. Sua institucionalização é resultado do próprio pensamento racional, decorrente do estabelecimento do projeto burguês, que necessitava propor acesso aos instrumentos da cultura, sob pena de que a sociedade não conseguisse levar a cabo seu projeto.

Portanto, parece-me também que a vinculação da profissionalização assim como a sua continuidade (FC), realizada pelos sistemas de ensino (escola, universidade etc), ainda traz consigo essa perspectiva instrumental apontada pelos estudiosos citados. A modificação desta posição apresenta-se como um grande desafio, no sentido de que as instituições educacionais possam ter como compromisso a formação dos sujeitos em sua totalidade, capazes de operar formalmente para que se criem condições necessárias à *tomada de consciência* e possibilitem a ruptura com o caráter ideológico de uma racionalidade que desumaniza. Acredito na possibilidade de que a compreensão dessa estrutura de racionalidade indique alguns caminhos que possam levar a sair dela própria.

Enunciando termos e concepções.

A Formação Continuada (FC), assim como a Educação Continuada, a Educação Permanente etc, é uma dentre tantas outras terminologias referentes à continuidade do processo de formação de um profissional, independente da área em que atue.

O termo formação pode ser associado a vários elementos conceituais, dentre os quais destaco como positivos os de formar, formar-se, educar, criatividade, potencialidade, originalidade, amplitude, abrangência. Estes conceitos remetem a uma idéia de *formação como processo dinâmico*, pelo qual os sujeitos, ao longo da vida, vão se desenvolvendo tanto no aspecto pessoal como profissional. Trazem consigo a idéia de formação integral e objetivam o desenvolvimento da pessoa como um todo, incluindo, além do aspecto profissional, o ético, o moral, o estético, o intelectual e o psíquico.

Esta idéia de FC compreende uma dimensão ampliada da educação, vista como um processo que se dá ao longo da vida, incluindo a educação formal e informal, visando o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos. Busca contemplar todas as dimensões

do processo educativo, ou seja, a dimensão técnico-científica, a humana, a sócio-política e a histórico-cultural. Entendida desta forma, a FC passa a ser um direito de todos os indivíduos, cidadãos de nossa sociedade, implicando em condições que possibilitem não só os que estão envolvidos em atividades profissionais, mas todos os indivíduos se formarem continuamente, por intermédio dos sistemas informais e principalmente formais, que no Brasil, infelizmente, encontra-se bastante comprometido.

Outros conceitos apresentam características que considero negativas, como fôrma, dar forma, enformar, por em fôrma, que dependendo das concepções de educação e processo educativo em que está envolvida a FC, remetem à idéia de que se pode enquadrar as pessoas por meio de pacotes prontos, de treinamento adequado, de reciclagem dos conhecimentos, e assim moldar ou modelar os sujeitos. A estes conceitos também podemos associar a idéia de receita, de submissão e passividade, pois aí o sujeito não é reconhecido como partícipe ativo da sua formação, é meramente um receptor de conhecimentos e/ou habilidades.

Por intermédio da revisão bibliográfica feita sobre a FC, encontrei outros elementos que merecem destaque, com respeito à idéia de que a FC seja como um dispositivo necessário para complementar uma formação inicial deficiente, para atualização e capacitação profissional, com o objetivo de proporcionar um grau de competitividade adequada e suficiente para a inserção ou permanência dos profissionais no mercado de trabalho.

Não podemos deixar de reconhecer que nosso sistema educacional nem sempre tem proporcionado uma boa formação inicial aos alunos, visto que o que está em jogo, principalmente no ensino privado, é uma profissionalização rápida, para um grande número de alunos, muitas vezes sem preocupação com a qualidade do ensino e muito menos com a formação de seus professores. Sua lógica é a do mercado, formar para o mercado, com uma formação predominantemente técnica, e pouca valorização da formação humana. Pretendem apenas instrumentalizar os alunos para que possam ser absorvidos pelo mercado de trabalho, se é que haverá mercado para todos.

Considero importante destacar dentre as questões que envolvem a FC em seu aspecto mais voltado para o trabalho, que a busca pelo aperfeiçoamento e melhor capacitação profissional são aspectos muito positivos da FC; o que venho a discutir neste

trabalho e criticar em alguns estudos é a maneira simplista com que a FC é vista muitas vezes. Estar em formação contínua é antes de qualquer coisa, como citado anteriormente, um direito dos cidadãos, mas esta formação não deveria estar centrada somente em seu aspecto instrumental e sim, em dimensões mais ampliadas da formação do ser humano. Acredito que estas dimensões possam fornecer maiores subsídios para compreender a realidade em sua multidiversidade.

Sobre esta questão, baseada na minha intenção de fazer uma análise crítica das diversas denominações e terminologias associadas à FC, me aproximo de debates, discussões, artigos, estudos, teses e dissertações que apresentam o caráter ideológico nelas existente, dependendo do contexto e dos elementos envolvidos em tal processo.

Contextualizando, as crescentes transformações da sociedade advindas do processo de globalização, da internacionalização do capital e da revolução científica e tecnológica, têm gerado uma série de mudanças nos processos produtivos e no mundo do trabalho. A sociedade agora fundada sobre a alta tecnologia, com a invasão da biotecnologia, da microeletrônica, da informática e das telecomunicações, tem exigido dos trabalhadores o desenvolvimento de novas habilidades e de maior qualificação para o trabalho. A necessidade da aquisição constante de novos conhecimentos e de obter sempre e mais informações, tem estimulado a procura de processos educativos com finalidades bastante instrumentais.

A FC assume o caráter de instrumentalizar os indivíduos, os trabalhadores, proporcionando-lhes uma melhor capacitação profissional e adequando-os aos novos desafios do mundo do trabalho, agora cada vez mais competitivo e com postos de trabalho cada vez mais escassos.

Segundo Garrido [et al], podemos afirmar que:

A sobrevivência de certos profissionais e até a de sua profissão estão profundamente vinculadas à possibilidade de uma formação contínua.
(Garrido [et al], 2000, 89)

Esta perspectiva compreende uma concepção de educação e FC voltada para o profissionalismo, para a empregabilidade, para o mercado de trabalho e as novas exigências da sociedade do conhecimento e da ciência. Constitui uma forma de interpretar a realidade social e humana, e que segundo as análises críticas feitas pelos frankfurtianos em suas reflexões sobre como o conhecimento científico se desenvolveu nas sociedades

industrializadas, compõe uma ideologia. Esta ideologia está impregnada nas várias formas de entender a educação e suas finalidades na sociedade moderna.

Como afirma Borges:

[...] penso ainda haver nos meios educacionais, forte apego a uma determinada visão instrumental da educação, visão esta que tem suas raízes no positivismo lógico e na razão instrumental. (Borges, 2000, 53)

A necessidade de prolongar o processo educativo torna-se emergencial devido às constantes mudanças da realidade econômica, social e política, e a FC apresenta-se como uma forma eficiente de enfrentamento dos novos desafios colocados aos trabalhadores, com a crença de que esta garanta sua permanência no mercado de trabalho. É nesta perspectiva que muitos interpretam o papel da educação como base para o desenvolvimento econômico do país. Com eles a FC envereda pelos meandros da racionalidade instrumental criticada pelos frankfurtianos. Espera-se que ela capacite os profissionais para as novas exigências do mundo do trabalho, tanto na área educacional como na da saúde.

É importante salientar que os investimentos feitos pelos profissionais de maneira geral em busca de uma melhoria da qualidade de seu trabalho, não são um movimento que considero negativo. Estar em busca de constante superação, ampliando conhecimentos por intermédio do que vem sendo produzido cientificamente nas diversas áreas do conhecimento humano, é muito importante, indispensável. O que questiono é a maneira como esta FC é feita, e se os sujeitos envolvidos têm clareza dos aspectos ideológicos e políticos que podem estar presentes em suas propostas.

Acredito que permanecer em formação é algo inerente aos seres humanos, um processo que não para. O que interessa discutir é em que direção ela é feita, como ela é feita, e se o que determina esta direção é externo ou não aos sujeitos, se vai ou não ao encontro de suas reais necessidades pessoais e profissionais.

Refletir sobre nossas escolhas, ter clareza de nossos objetivos quando pensamos nesta formação, é um fator de extrema importância em termos de autonomia e emancipação. Penso que ela deve, de fato, incluir um investimento no indivíduo como pessoa integral, em suas diversas dimensões. Para tanto, há que se pensar na *formação da pessoa*, indivíduo, na busca do autoconhecimento e da auto-reflexão, baseada em suas vivências e experiências tanto pessoais como profissionais.

Quanto à importância de realizarmos experiências, nos fala Adorno sobre a educação para a emancipação:

[...] o conceito de racionalidade está muito associado ao de consciência. Em geral este conceito é apreendido de um modo excessivamente estreito, como a capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial de inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo - a relação entre as formas e estruturas do pensamento do sujeito e aquilo que ele não é. Este sentido mais profundo da consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação. (Adorno, 1995, 151)

Minha preocupação ao analisar os conceitos de FC que os professores universitários de um curso de Enfermagem apresentam, é de compreender em que momentos têm realizado experiências de vida, de formação em direção à sua emancipação. Qual é a possibilidade de serem autônomos¹⁰ em suas escolhas, pensamentos, posicionamentos, e refletir a respeito.

¹⁰ Para Adorno autonomia e emancipação são conceitos muito semelhantes, sendo que autonomia significa auto-legislação, legislação para si próprio.

A Formação Continuada na área da saúde e Enfermagem.

Pelo levantamento bibliográfico feito sobre este tema na área da saúde¹¹, pude verificar que o termo FC é pouco utilizado. O que se observa com maior frequência é a utilização de *Educação Continuada* em livros, teses, dissertações, artigos, periódicos etc, quando se referem à continuidade da formação profissional ou à formação/educação em serviço¹².

O tema da FC tem merecido atenção de muitas instituições educacionais e de serviço, interessadas na atualização dos profissionais em exercício. A preocupação de que a formação inicial dos profissionais tenderá a ficar defasada, mediante a rapidez das mudanças no processo de trabalho e a grande quantidade de informações e conhecimentos que vêm sendo produzidos, tem gerado a necessidade dos mesmos buscarem a continuidade de sua formação e uma melhor qualificação profissional.

Dentre os vários estudos feitos sobre a FC dos profissionais da área da saúde, destaquei alguns que considero mais esclarecedores para uma análise crítica sobre o tema. Como focalizarei uma discussão sobre a *formação dos professores universitários de Enfermagem*, tendo como recorte a sua *formação continuada*, trarei discussões mais aprofundadas sobre o tema voltado para a área educacional.

Na Enfermagem, a FC surgiu para resolver alguns problemas tanto da formação (graduação) como da capacitação dos profissionais atuantes na área. Segundo estudo de Bagnato (1994, 77), num primeiro momento a Educação Continuada (EC) na área da saúde era concebida como um processo de ensino-aprendizagem que se iniciava após conclusão da formação educacional básica, com o objetivo de atualizar e melhorar a capacitação dos indivíduos ou grupos. Num momento posterior, observa-se uma relação da EC com os princípios fundamentais da educação de adultos, em que a educação é vista como um processo de atualização, assumindo o papel de transformar o meio em função da construção de uma nova sociedade.

Bagnato informa que o conceito de EC como um processo integral, dinâmico e participativo, que se desenvolve considerando as necessidades individuais e da equipe de

¹¹ A bibliografia consultada apresenta em autores como Kurcgant, Bagnato, Pereira, Silva, Santos e Pimentel, debates e discussões significativos para a compreensão da FC na área da saúde e estão discriminados para consulta nas referências bibliográficas.

¹² Na discussão sobre a Formação Continuada dos profissionais na área da saúde e Enfermagem, utilizei a EC como terminologia, pois ela é predominante nos estudos consultados.

saúde e em sintonia com os compromissos dos profissionais frente aos planos nacionais e estratégias do sistema de saúde, aparece num trabalho sobre “O ensino de administração em Enfermagem”, em 1982, segundo estudo de Clasen Roschke e Casas D. (1987).

Em 1980, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) realizou o primeiro “Seminário de Educação Continuada”, no qual considerava esta educação como a aquisição progressiva de competências, e que será reconhecida na medida em que a qualidade do cuidado se manifeste na totalidade da prática da assistência de Enfermagem (ABEn, 1980).

Kucgant (1991), uma importante estudiosa desta temática na Enfermagem, entende a EC como um processo amplo, incluindo educação formal e informal, como encontros com colegas e auto-aprendizagem, objetivando o desenvolvimento pessoal e profissional. Para a autora, a EC se torna também uma responsabilidade do próprio indivíduo, cuja motivação propicia o uso das experiências vividas no trabalho e na vida social, para educar-se continuamente. Passa a não ser mais uma responsabilidade exclusiva dos serviços ou centros de EC.

Esta mesma autora faz interessantes considerações sobre como tem sido utilizada a EC nas instituições de saúde, ou mesmo nas organizações, para citar um termo de sua preferência:

Na visão sistêmica existe uma interferência entre a organização, o indivíduo e a sociedade. Quando assumimos uma visão idealista da organização e da sociedade, estabelecemos um modelo e trabalhamos para adequar o indivíduo a esse modelo. Conseqüentemente mantém-se o *status quo* e não se trabalha com o questionamento e o processo reflexivo para capacitar indivíduos inovadores, criativos e questionadores. [...] Historicamente, sabemos que o processo educacional referenda o poder dominante, e a EC assume esse papel dentro da instituição. (Kucgant [et al], 1994, 67)

Com estas afirmações a autora aponta o caráter alienante que a EC pode assumir nas instituições de saúde, na medida em que os profissionais envolvidos muitas vezes adotam a proposta de aumentar a produtividade e o lucro da instituição ao *treinar* seus funcionários, sem se dar conta de que esta proposta traz consigo uma visão de homem, de mundo, de sociedade, sem uma reflexão acerca de sobre quem recaem os benefícios deste trabalho.

Quando está incluído no processo de EC dos envolvidos o questionamento de que existe em nossa sociedade um grupo que detém o poder econômico e que tem como necessidade uma melhor qualidade de assistência à saúde nas instituições; quando não se

discute que existem cidadãos que não têm condições de escolher a assistência à saúde que merecem, ou mesmo estão excluídos dela, realmente persiste uma visão alienante sobre as reais finalidades da FC. O fato de se ter claro que instituições com qualidade de assistência não ocorrem por acaso, assim como a exclusão da grande maioria da população dessa assistência, proporciona uma visão mais política da FC, ao meu ver imprescindível para que ela se desenvolva numa perspectiva mais crítica e emancipadora.

E Kucgant adverte sobre como desenvolver a EC:

[...] temos que pensar em termos de competência profissional “o que estamos fazendo” e “por que estamos fazendo”, para atuarmos de maneira mais consciente e de acordo com nossa realidade em termos das condições de saúde vigentes. (Kucgant, 1993, 67)

Para a autora, numa visão mais ampliada da EC deveria ser incluída desde a socialização do saber até um poder compartilhado entre os envolvidos, para que exista liberdade de criar, inovar e se comprometer com este tipo de trabalho educativo. Caso contrário, continua-se trabalhando com modelos de EC adaptados às necessidades das instituições e sua lucratividade. (Kucgant, 1993).

Silva, Pereira e Benko (1994) definem a EC como um eixo existencial, um processo cultural que se desenvolve a partir de um modelo econômico de sociedade, implicando conservar as informações do saber adquirido e ao mesmo tempo criticar e substituir o saber existente. Esta perspectiva contempla uma visão de EC como um processo amplo que envolve aspectos do desenvolvimento integral do ser humano, não se limitando a treinamentos técnicos formais.

Existem autores como Santos (1992) e Pimentel (1994), entre outros, que sugerem que as atividades em EC não devem enfatizar somente o aprendizado de técnicas, procedimentos ou manuseio de máquinas, mas também preparar o profissional para uma adaptação às mudanças através da reflexão crítica e do uso da criatividade, considerando as características individuais e as experiências pessoais dos indivíduos.

É importante lembrar que nas duas áreas mencionadas, saúde e educação, sempre houve movimentos de resistência e reflexão crítica quanto à forma como a FC é utilizada, assim como quanto à ideologia e às concepções de educação a elas subjacentes. No estudo feito por Bagnato (1999), em que faz uma análise das concepções teórico-metodológicas presentes nas atividades de EC das instituições de saúde, a autora questiona também a

relação que se estabelece de maneira direta entre o melhor preparo dos profissionais através da EC, com a melhoria da qualidade da assistência de saúde e Enfermagem prestada à população a ser atendida.

Isto porque parte do entendimento de que a EC no setor saúde atualmente atende mais aos objetivos das instituições que se voltam para uma qualificação que dê conta das mudanças tecnológicas, da sofisticação das técnicas nos serviços especializados, do que das necessidades e anseios dos profissionais envolvidos, ou mesmo das reais necessidades de saúde da população. Afirma que ela é necessária, mas não suficiente para garantir o funcionamento eficaz de um sistema de saúde que pretende oferecer assistência de qualidade à população. (Bagnato, 1999)

Este questionamento se baseia no fato de que a distribuição dos serviços de saúde em nosso país ocorre de forma desigual, pois apenas uma pequena parcela da população tem acesso aos serviços mais complexos e especializados, ou seja, os que têm recursos econômicos suficientes para pagar os seguros de saúde, ou mesmo as instituições privadas para diagnóstico e assistência à saúde. De fato, sabemos que a grande maioria de nossa população está excluída desses serviços especializados. Portanto, a idéia de proporcionar uma melhoria da qualidade de assistência à saúde de forma geral por intermédio da EC dos profissionais de Enfermagem, não pode estar desvinculada da compreensão do contexto sócio-político que envolve as políticas públicas para a área da saúde no país. (Ibidem, 1999).

Concordando com a autora, acredito que outros elementos precisam estar presentes para melhorar a qualidade da assistência à saúde da população. Também se fazem necessárias políticas públicas que contemplem as outras dimensões da vida social como habitação, transporte, alimentação, educação, melhores condições de trabalho e remuneração. Sem atender a estas necessidades, dificilmente veremos revertido o quadro de saúde da população e as formas diferenciadas de prestação da assistência nos serviços. Neste sentido, vale lembrar que posição o Estado Nacional e seus governantes vêm assumindo na atualidade, na medida em que estão atrelados ao neoliberalismo e à política do Estado Mínimo.

Bagnato cita em seu estudo um programa de EC destinado a diferentes profissionais desta categoria denominado Projeto Larga Escala, que tinha como proposta contribuir para

transformar a prática de Enfermagem por meio de uma perspectiva crítico-reflexiva e baseada nos objetivos da Reforma Sanitária.

Foi posto em prática um programa de capacitação pedagógica, partindo-se de alguns pressupostos tais como: não existe a neutralidade do conhecimento; o processo educativo assume um papel mediador da realidade concreta e dinâmica da sociedade; trabalhar com as dimensões políticas, metodológica e de conteúdo, articulando-as dialeticamente; e a investigação deve acompanhar todo o processo contribuindo para o desenvolvimento de outras metodologias que integrem a aprendizagem ao processo de trabalho nos serviços de saúde. (Bagnato, 1999, 76)

Considero importante enfatizar que observamos atualmente a implementação em algumas instituições públicas de saúde desta mesma perspectiva de EC denunciada por Bagnato. Com o desmantelamento destas instituições, a política vigente é a de redução de gastos e no que tange aos recursos humanos, a não reposição de demitidos e aposentados, bem como o fortalecimento dos recursos existentes pela EC.

Visando manter o trabalhador atualizado, procura-se principalmente *capacitá-lo* para executar a mesma jornada de trabalho que era feita anteriormente, porém com um número reduzido de profissionais atuantes. Esta posição pode implicar no comprometimento da assistência à saúde da população atendida por estes serviços, mas esta não parece ser uma questão que preocupa seus dirigentes. Estou falando, portanto, da adesão das instituições públicas ao modelo político neoliberal, assim como o fizeram os governantes da esfera federal.

A adesão ao neoliberalismo trouxe conseqüências nefastas para todas as esferas da vida social no país, em especial para instituições públicas, e tem contribuído para o desmantelamento das mesmas. Responsáveis pelo atendimento das necessidades básicas da população, as áreas educação e saúde têm encontrado grandes dificuldades de se manterem em condições de prestar um serviço de qualidade e atender a contento as demandas da população, que são inúmeras. No entanto, neste estudo não é minha intenção desenvolver estas questões, pois as mesmas têm sido amplamente discutidas tanto por estudiosos da área da educação quanto da saúde.

Concordando com Bagnato (1999), acredito que cabe à FC assumir atividades que levem à atualização e formação contínuas dos trabalhadores, atendendo às necessidades da instituição, mas que também contemplem as necessidades, expectativas, e experiências que

vão além das exigências profissionais imediatas. Trata-se de atividades de FC que possibilitem um processo participativo dos profissionais envolvidos, que permitem a promoção da reflexão ampliando a compreensão da realidade, e que podem contribuir para que os trabalhadores assumam um compromisso de transformação social.

A Formação Continuada na área educacional.

Na área educacional, estudos e debates sobre a FC são frequentes, pois é exatamente à *Educação* que cabe promover a formação tanto inicial como continuada dos profissionais. De forma geral, estudos sobre este tema estão mais relacionados ao ensino fundamental e médio e têm a educação numa perspectiva transformadora como discussão central. As questões que com mais frequência aparecem, dizem respeito a uma nova relação ensino-aprendizagem, professor-aluno, prática pedagógica tradicional e inovação pedagógica, processos de avaliação e, com grande ênfase, a formação de professores.

Nos estudos pesquisados, a FC é entendida como uma possibilidade de aperfeiçoamento e melhoria da prática profissional do professor. Concebida como um elemento constitutivo da FC, é também denominada Formação Contínua ou “formação em serviço” e feita principalmente por intermédio de palestras, seminários, cursos, oficinas, ou outras propostas, visando uma melhoria da qualificação docente. Pelo domínio de conhecimentos e métodos de seu próprio campo de trabalho, procura a melhoria da sua prática profissional (pedagógica). Estes estudos se referem a uma grande expansão dos programas de educação continuada na atualidade em nosso país, relacionando-os às políticas nacionais de educação implementadas, que seguem as orientações de organismos internacionais, em especial do Banco Mundial (BM). (Santos, 1998; Borges, 2000).

Segundo Santos (1998, 134), como as análises do BM privilegiam a relação custo-benefício, a qualificação do professor é pensada em termos da melhor forma de se produzir um profissional competente tecnicamente. É nesse contexto que a FC aparece como uma forma mais barata e mais eficiente de formar docentes. O grande investimento na educação em serviço tem como objetivo, neste caso, melhorar o desempenho do sistema de ensino, dotando o professor de competências básicas para o exercício do magistério. Para estas finalidades, enfatiza-se o domínio de esquemas de ensino ao invés do investimento na

educação inicial, que de fato é o que garante uma melhor formação do ponto de vista teórico.

De acordo com análise feita por Borges (2000) em seu estudo sobre os programas de FC dos professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo, estes apresentam uma forte incidência nos aspectos técnicos da profissão, deixando num plano secundário as dimensões pessoais e culturais dos envolvidos.

Estes programas são elaborados a partir de uma determinada concepção de educação, e passam a ser um instrumento por meio do qual se procura dar sustentação às políticas hegemônicas do Estado. Tais programas têm apresentado propostas pedagógicas que não dão conta dos problemas educacionais, dada a falta de uma visão crítica da educação como fenômeno histórico e social. (Borges, 2000, 56)

As propostas de FC que, de certa forma, excluem os professores de sua elaboração, os colocam como meros especialistas que aplicam seu conhecimento para resolver problemas técnicos, e não trazem consigo uma perspectiva problematizadora da prática dos professores, mas sim, as marcas do paradigma da racionalidade instrumental que continua prevalecendo em muitos espaços educacionais. Esta perspectiva coloca os professores como meramente consumidores de propostas pedagógicas e executores de políticas definidas de cima para baixo.

Esta posição sobre a FC remete novamente aos estudiosos da Escola de Frankfurt, quando falam do predomínio da racionalidade instrumental e técnica na vida social e na educação. A perspectiva de FC, prática pedagógica e profissionalidade docente contida nestes estudos, implica necessariamente ruptura com a visão ingênua e simplista da realidade, transcendendo o reino pragmático, da racionalidade técnica, da instrumentalização alienadora, da eficiência condicionante da rotina, do legal, do instituído que conformam, construindo-a em outra direção.

Implica na necessidade de se desenvolver no professor o autoconhecimento, a auto-reflexão, e uma posição de resistência ao instituído, de dúvida, de questionamento da ordem estabelecida, em direção ao que Adorno diz sobre a educação enquanto um processo de formação e emancipação:

A única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda sua energia para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência. (Adorno, 1995, 183)

Observo que muitas propostas e formas de conceber a educação e a FC voltam-se para a racionalidade instrumental, que estabelece metas devidamente calculadas e planejadas para a obtenção de fins previamente determinados, em que o saber sobre o ensino e a sua prática ocorreria sem questionamentos, sem a reflexão crítica e a problematização da prática.

A formação de professores aparece em quase todos os estudos sobre FC porque o profissional em questão é um professor. Considero importante ressaltar este aspecto dos estudos pesquisados, pois compartilho da idéia presente em alguns deles, em especial no de Alarcão (1998): *a FC deve ser um instrumento de profissionalização docente*. Neste estudo, além de defender esta posição teórica em relação à FC, ela discute a importância da *conscientização* pelos professores da especificidade de seu conhecimento profissional. (Alarcão, 1998, 106)

Numa visão mais crítica penso que, assim entendida, ela seja para o professor um espaço de profissionalização com vistas ao desenvolvimento de suas potencialidades profissionais e que deva estar associada também ao desenvolvimento de si próprio como pessoa.

O professor como profissional do humano, tem uma especial responsabilidade sobre sua atuação, e assim, o conhecimento de si mesmo no que é, no que faz, no que pensa e no que diz, ou o autoconhecimento, que abrange a dimensão metacognitiva e metaprática, é a mola impulsadora de seu desenvolvimento pessoal e profissional. (Alarcão, 1998, 104)

Como atitude formativa básica, a autora citada recomenda aos professores a aplicação do princípio socrático do “*conhece-te a ti mesmo, no que fazes e no que diz, no que sabes e no que és, sem esqueceres o que queres vir a ser*”. (Ibidem, 116). Acredita também na necessidade de se ser um profissional reflexivo, observador, atento, questionador, pesquisador, mas também decisor, ator, experimentador e avaliador, visando por intermédio de sua FC, a melhoria da qualidade do seu trabalho. Dentro desta perspectiva, a FC pode ajudar a configurar uma nova profissionalidade docente, ao estimular a cultura profissional dos professores.

Compartilho das idéias da autora acerca do desenvolvimento da FC e suas finalidades, mas penso que esta concepção de FC implica inovação, mudança e abandono dos hábitos adquiridos, oriundos da formação inicial e fortemente enraizados no sistema

educacional. A necessidade de que os professores compreendam o sentido e o valor de tais mudanças é um fator fundamental na sua implementação e continuidade.

Ainda dentro desta perspectiva de FC, para Porto:

[...] a formação é processo que produz a identidade da pessoa do professor, ampliando-se esse processo para o âmbito da valorização do corpo profissional construída no e pelas experiências que se realizam. Deixa a FC de ser simplesmente a complementação da inicial, passando a contribuir para melhorar o ensino, reinventando-o, e redefinindo em simultâneo os contornos de uma profissionalidade docente. (Porto, 2000, 32)

Sobre a FC de professores, ou mesmo sobre a formação de professores, encontrei em Garcia (1995) o conceito de *desenvolvimento profissional dos professores*, com o qual busca dar uma conotação de evolução e de continuidade, que parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento de professores. Defende a necessidade de situar o aperfeiçoamento de professores como um modelo de valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança e afirma a importância da indagação-reflexão nesse processo de desenvolvimento, por facilitar uma tomada de consciência dos problemas da prática de ensino. (Garcia, 1995, 55)

Ainda na área educacional, estudos como o de Maldaner (1997), voltado para a formação de professores, traz uma perspectiva de FC que propõe superar a visão simplista encontrada nos cursos de curta duração, treinamentos à distância, palestras etc. O autor defende a implantação de um processo continuado de formação como atribuição do trabalho profissional, com a participação dos professores na forma de coletivos organizados, com vistas à melhoria da qualidade educativa. Para tanto, os professores devem assumir sua condição de intelectuais da educação, superando a postura hegemônica de transmissores de conhecimento e de informações.

Acredita que o desenvolvimento intelectual dos professores é uma condição para seu desenvolvimento profissional, que se dá na associação necessária entre ensino e pesquisa, ou seja, o processo de FC almejado procura viabilizar a idéia do professor/pesquisador.

Defendo a F.C. como inerente ao exercício profissional de professor, de complexidade crescente. A idéia de professor/pesquisador, que cria/recria a sua profissão no contexto da prática e que procuramos desenvolver coletivamente, permite superar formas tradicionais de 'treinamento em serviço' cujos resultados satisfazem, apenas, a quem gosta de grandes

números e dados estatísticos e precisa justificar a aplicação de verbas públicas ou agências internacionais. (Maldaner, 1997, 401)

O estudo de Maldaner enfatiza o professor/pesquisador, defende o envolvimento coletivo e participativo dos indivíduos em sua FC e a reflexão de sua prática profissional numa perspectiva problematizadora, voltada para os interesses dos envolvidos e não somente da instituição escolar. A possibilidade de uma reflexão conjunta entre professores e alunos sobre o conteúdo didático, o programa de ensino e o processo de avaliação utilizado, mediado por instrumentos teóricos, em muito contribuíram, segundo o autor, para mudanças na prática pedagógica dos professores.

De forma geral, os referenciais teóricos que encontrei sobre a FC trazem, pelas diferentes concepções existentes, ou mesmo da ideologia que a sustenta, diversos desdobramentos, uns de caráter reprodutivo, outros de caráter libertador e emancipador. Assim, na direção dos estudos que discutem a FC do professor universitário sujeito desta pesquisa, pude constatar que estes são escassos.

Segundo Lampert:

A bibliografia brasileira prioriza o professor da educação básica, enquanto estudos estrangeiros divergem entre diferentes países e, nem sempre servem de parâmetro e não são adaptativos à realidade das Universidades Brasileiras. (Lampert, 1997, 179)

Para este autor falta uma política universitária amparando esta área, ou seja, a FC dos professores universitários, embora algumas universidades públicas e privadas possuam planos de capacitação docente.

Ainda que escassos, encontrei nos estudos de Cunha e Fernandes (1994) e Behrens (1996) relatos e análises interessantes sobre a experiência de duas universidades nas quais a FC dos professores foi utilizada como um recurso construído coletivamente pelos envolvidos, com vistas à reconstrução dos processos de ensinar e aprender a serem desenvolvidos na prática docente. Nos dois casos havia uma proposta de trabalho criativo, reflexivo e contextualizado sobre a ação docente, dirigido para a busca de caminhos alternativos e uma prática pedagógica inovadora.

As proposições de capacitação docente que não busquem envolvimento e participação efetiva e coletiva dos professores estão fadadas ao descomprometimento dos docentes. A perspectiva da formação contínua aponta para a busca do equilíbrio entre as necessidades educativas das

pessoas (professor e aluno), do grupo e das exigências do sistema. E nesse caminho coletivo, enfatiza-se a construção de saberes, e o saber fazer amplia-se no saber ser, compartilhando experiências, trocando dificuldades, reconhecendo falhas e valorizando os avanços e a mudança. (Behrens, 1996, 136)

Em outros estudos encontrei algumas discussões sobre o professor universitário e sua Formação Inicial e Continuada, defendendo a idéia de que a formação profissional do professor [...] *não pode ser compreendida pela somatória da formação inicial mais acumulação de cursos, de conhecimentos específicos e técnico-pedagógicos. É um processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica.* (Veiga, 1993, 2)

Esta forma de compreender a FC dos professores universitários traz consigo a idéia de um processo crítico-reflexivo sobre o fazer docente em suas múltiplas determinações. Tal idéia deveria estar presente no desenvolvimento do trabalho pedagógico, mas também associada a um processo de autoconhecimento evolutivo e continuado, com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Para Cunha e Fernandes: [...] *a F.C. de professores como artífices do processo de mudança não pode ser vista de forma linear [...] precisa tomar a prática como referência da construção do novo e pensar o professor como sujeito de sua própria história.* (Cunha e Fernandes, 1994, 201)

Segundo estas autoras, a FC é entendida como parte das mudanças que estão ocorrendo no contexto universitário, fazendo parte de um processo e produzindo-se no esforço de inovação de um projeto também institucional de mudança.

Pensar e discutir a FC no contexto universitário implica também discussão sobre o papel da Pós-Graduação (PG) neste processo, ciente de que ela é a única exigência legal para o ingresso na docência universitária e muitas vezes considerada como a FC suficiente para o exercício da docência. Discordando desta posição, me apoio em autores que discutem a formação do professor universitário e sobre a questão da PG enfatizam que, de maneira geral, ela não tem proporcionado aos professores uma formação adequada para a docência. O que se constata é que muitos professores universitários fazem a PG em áreas específicas do conhecimento, geralmente voltadas para as disciplinas que ministram na universidade e na maioria dos programas quase não aparece uma preocupação com a formação pedagógica do professor universitário.

Segundo Fernandes:

A exigência legal para a docência é cumprida, ressaltando-se, porém, que ela se restringe à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica profissional em que o docente vai atuar, conforme a categoria funcional em que se dá seu ingresso. O encaminhamento desses profissionais para o magistério tem sido, na maioria das vezes, uma situação circunstancial. (Fernandes, 1998, 95)

Considero importante destacar esta questão da PG e sua vinculação com a FC dos professores universitários, pois em entrevista realizada com alguns professores de Enfermagem, quando questionados sobre como desenvolveram sua FC, algumas respostas apontaram que já haviam feito a PG e que para eles esta já era sua FC. Isto remete à concepção que possuem de FC, que difere da que venho defendendo neste estudo, em que a própria PG também passa a ser questionada, pois ambas muitas vezes são realizadas muito mais com o objetivo de cumprir as exigências institucionais para o magistério superior do que uma preocupação com a formação continuada docente em perspectivas mais ampliadas, e com a profissionalização docente.

Segundo estudo de Vasconcellos (1998, 77) sobre a formação dos professores universitários, não existe por parte da maioria dos cursos de PG do país uma preocupação com a formação do professor, ou seja, a formação pedagógica de mestres e doutores. “*A graduação tem sido alimentada por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica*”. (Ibidem, 86).

O que acontece normalmente, em relação à PG *lato sensu*, é que por força da resolução do CFE nº 12/83 e da carga horária mínima de 360 horas desses cursos, 60 horas devem ser destinadas a disciplinas didático-pedagógicas, que surgem deslocadas e sem muita razão de ser e com uma dose mínima de formação pedagógica. Na perspectiva legal isto seria suficiente para formar educadores, caso esses especialistas desejem ingressar no magistério superior (o que é possível, legalmente). Em relação à PG *stricto sensu*, como a legislação não é precisa quanto à formação pedagógica de mestres e doutores, as universidades fazem como julgam que devem, ou não fazem.

Esta discussão sobre a PG é muito importante para que possamos entender algumas questões da FC dos professores universitários, pois pude detectar neste estudo com os professores de Enfermagem que ambas seguem a mesma lógica. A FC destes professores também demonstra pouca ênfase na formação para a docência e muitas vezes se restringe a

cursos e especializações nas áreas específicas de atuação do docente, muito mais para cumprir exigências da carreira docente na universidade e dar conta das atividades de ensino que continuam predominantemente na perspectiva disciplinar (e muitas vezes da especialidade), do que por interesse do docente em outras áreas de conhecimento, ou mesmo de conhecimentos da área pedagógica.

Com o intuito de realizar neste estudo uma discussão que possibilite uma compreensão mais abrangente sobre as questões, problemas e dificuldades que envolvem a FC dos professores universitários de Enfermagem, além das discussões apresentadas, trago algumas reflexões sobre o Sistema Universitário em nosso país. Na tentativa de apreender o *texto e o contexto* em que nossa universidade está inserida, em especial a universidade pública, apresento algumas reflexões sobre as novas relações entre Educação e Trabalho; discuto também aspectos das políticas educacionais para a educação superior; as condições de trabalho docente na universidade pública e a formação do docente universitário.

CAPÍTULO II

*A universidade não pode mais se voltar exclusivamente
para o desenvolvimento unilateral da ciência e tecnologia
como se esta perspectiva exaurisse o projeto humano.
(...) para além de seus evidentes deveres neste campo,
deve sentir-se responsável também
pela emergência de uma nova responsabilidade
favorável a reconstrução de uma sociedade que,
sem rejeitar os ganhos da ciência e tecnologia,
seja capaz de reinventar uma cultura mais humana.*
Pedro Goergen

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Refletindo sobre a relação Educação e Trabalho na atualidade.

Com o intuito de melhor situar o contexto desta pesquisa, é fundamental trazer algumas discussões de caráter mais amplo, do macro contexto em que está inserida, que é o sistema universitário brasileiro.

Como o sistema universitário por sua vez, está inserido em um contexto ainda maior, que é o sistema sócio-político-econômico vigente no país, são importantes algumas reflexões sobre as políticas governamentais que regem o sistema de ensino como um todo, e suas implicações para o trabalho docente na universidade, assim como na FC dos docentes.

Um dos aspectos desse macro contexto diz respeito às mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, inclusive na brasileira, advindas do *processo de globalização econômica* e suas implicações para a relação Educação e Trabalho.

Tal processo, decorrente de um período histórico marcado pela reafirmação do capitalismo, tem na internacionalização do capital, na globalização da economia, na expansão do setor financeiro, dos serviços, da comunicação e da informação, seus pontos centrais. Este quadro político e econômico trouxe uma série de transformações em todas as áreas do conhecimento, assim como em todos os níveis educacionais. Confirma sua natureza universal, ao afetar em diferentes graus as rotinas dos vários países do mundo graças à revolução tecnológica, gerando intensos impactos sócio-econômicos e culturais, que se propagam em grande velocidade.

Assim, a característica principal desse novo tempo é um cenário social caracterizado por *mudanças político-econômicas*, em que a sociedade é fundada sobre alta tecnologia, com a invasão da biotecnologia, da microeletrônica, da informática e das telecomunicações. Traz consigo uma nova forma de sociabilidade, regida pelo privatismo, na qual a reprodução do capital passa a exigir *novas formas de produção e de relações sociais* caracterizadas, por exemplo, pela necessidade do trabalhador conservar seu emprego e pelo desgaste das organizações representantes dos seus interesses (sindicatos, órgãos de classe etc).

Essa nova forma de sociabilidade tem sustentação no *neoliberalismo*, que por sua vez se baseia na desregulamentação da economia, na globalização, na flexibilização do processo produtivo, na orientação do consumo baseado em nichos de mercado, na incorporação crescente da tecnologia e na *retirada progressiva do Estado dos setores da esfera dos chamados direitos sociais*, como é o caso da educação e da saúde. Assim, a complexidade dos conflitos, dos impasses e das expectativas promovidas pelas implicações de um mundo em transformação, tem atingido de forma contundente as *políticas sociais*, e também, fortemente, as relações entre *Estado e Sociedade*.

Vieira, falando sobre a globalização, diz que este processo:

[...] se expressa não somente em termos de maiores laços e interações internacionais, como também na difusão de padrões internacionais de organização econômica e social, consumo, vida ou pensamento, que resultam do jogo de pressões competitivas de mercado, das experiências políticas ou administrativas, da amplitude das comunicações ou da similitude de situações e problemas impostos pelas novas condições internacionais de produção e intercâmbio. As principais transformações acarretadas pela globalização situam-se no âmbito da organização econômica, das relações sociais, dos padrões de vida e cultura, das transformações do Estado e da política [...] em seu rastro já se percebe o declínio do Estado-Nação, bem como a globalização da pobreza e do desemprego, que torna descartável a maior parte da humanidade. (Vieira, 1997, 73)

Influenciada por essas transformações percebemos que a mundialização do capital e mercadorias, a ausência de fronteiras, o acesso rápido e universal à informação e de uma forte presença da ciência-tecnologia na sociedade, acarretaram *mudanças no mundo do trabalho*, nos processos produtivos e nas relações *Educação e Trabalho*. O trabalho passa a adquirir características bem distintas e é determinado pelo modelo político-econômico agora hegemônico.

Estamos vivendo o que muitos teóricos¹ denominam *Terceira Revolução Industrial*, que rompe com o padrão de desenvolvimento até hoje vigente, transformando drasticamente as relações de trabalho no interior do processo produtivo. Segundo muitos estudiosos, presenciamos a maior crise da sociedade do trabalho, ou mesmo o *fim do mundo do trabalho*, em que a produção industrial dá lugar ao aumento do setor de serviços, com diminuição dos empregos permanentes, o surgimento dos trabalhos temporários, parciais,

¹ Os estudiosos aos quais me refiro são: Claus Offe, Alain Touraine, Robert Kurz, Antony Giddens, dentre outros.

sub-contratados e terceirizados, com crescente expansão destes últimos conforme mostra a tendência mundial.

Estudioso desse tema, Frigotto (1995) acredita que hoje, *o conhecimento*, mais do que a posição de classe define o lugar do indivíduo na sociedade. Segundo este teórico, para a posse do conhecimento a *educação* vai assumir um lugar estratégico, central, pois a perspectiva de otimismo em relação a uma redistribuição do trabalho e a distribuição dos rendimentos em função das competências individuais vai possibilitar a inserção no mercado de trabalho, assim como uma melhor remuneração, de acordo com a maior qualificação e incorporação das novas tecnologias pelo trabalhador.

A prática e a educação na área da saúde, como realidades sociais, estão relacionadas com os processos de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico. Desta forma, as alterações que vêm caracterizando o chamado período da pós-modernidade, onde o que se observa é o mundo globalizado, a ausência de fronteiras, ao acesso aparentemente universal à informação, o endeuamento da tecnologia, a transformação do modo de produção e a subsequente retomada das qualidades necessárias aos trabalhadores para sua inserção no mundo do trabalho (competitivo e exigente), estão requerendo 'ajustes' aos aparelhos formadores, sob pena de que os egressos da escola, não se encaixem nas novas demandas geradas pela reestruturação dos interesses do capital. (Frigotto, 1996, 137)

Os papéis da educação e do sistema educacional passam a adquirir novos contornos quando se espera que eles promovam rapidamente o desenvolvimento econômico das nações e proporcionem cada vez mais informações e conhecimentos que permitam maiores condições de empregabilidade aos trabalhadores, pelo desenvolvimento das competências necessárias à atual estruturação do mercado de trabalho.

Segundo Segnini (1998), as influências e pressões dos organismos internacionais (BM, FMI, BID etc) sobre as políticas sociais para os países periféricos como o Brasil, mescla-se com problemas sociais nunca resolvidos, como a profunda desigualdade da distribuição de renda, analfabetismo e baixos índices de escolaridade e saúde, que atingem grande parcela de nossa população. Tudo isso com implicações perversas para as precárias condições de exercício da cidadania e democracia.

Para esta autora:

[...] o reconhecimento que a escolaridade e a formação profissional são condições necessárias, mas jamais suficientes para o desenvolvimento, se baseia na crença de que somente políticas e ações concretas, que possibilitem o real desenvolvimento (distribuição de renda, reforma agrária, do sistema de saúde e educacional), podem estar superando desigualdades e construindo condições sociais que redundam em cidadania e qualificação. Estas só encontram sentido social no interior de um desenvolvimento econômico que possibilite trabalho e direitos sociais. (Segnini, 1998, 12)

Acredito que tais afirmações devam levar os profissionais envolvidos com o setor educacional e de formação profissional a enfrentá-las de maneira crítica e politicamente situada, na medida em que pesam sobre elas fortes determinações políticas, sociais e econômicas. Portanto, ao meu ver, a ação de profissionais comprometidos e dispostos a intervir na realidade social, na medida em que a compreendem em toda sua complexidade, faz-se necessária.

Na atualidade, a necessidade de qualificar os trabalhadores com maior nível de escolaridade está relacionada aos novos processos produtivos, em que a qualidade e a flexibilidade, conhecimentos gerais e a capacidade de abstração rápida constituem elementos chaves para a inserção e permanência no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e exigente. Neste sentido, a educação, bem como a formação profissional, surgem como questões centrais, pois lhes são conferidas *funções essencialmente instrumentais*, ou seja, capazes de possibilitar a competitividade, intensificar a concorrência, adaptar os trabalhadores às mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego. A educação se transforma então, numa questão mercadológica.

A reflexão sobre este macro contexto nos remete também às análises feitas pelos estudiosos da Escola de Frankfurt, especialmente Adorno e Horkheimer (1985), quando discutem as conseqüências do predomínio da racionalidade instrumental na sociedade moderna. Afirmam que a sociedade capitalista moderna, por intermédio da razão instrumental, reproduz ampliada e universalmente os interesses das classes dominantes, que determinam hoje as novas relações de trabalho. Neste sentido, a educação, também impregnada dessa racionalidade, encontra-se em condição de submissão às necessidades do mercado, exigindo que a formação profissional também seja estruturada de modo a atendê-lo plenamente.

Parece não ser possível refletir sobre o sistema universitário atual e suas finalidades, sem uma compreensão destas questões mais abrangentes e de cunho político. Pensar a formação profissional, inclusive a formação dos professores proporcionada hoje na universidade, possui uma forte relação com o que se espera da educação de forma mais global e, necessariamente, com o mundo do trabalho, no qual os egressos da universidade esperam ingressar.

Estudiosos da área econômica, política e sociológica como Miguel Arroio, Gaudêncio Frigotto, Roberto Leher, Marilena Chauí, Renato Ortiz e tantos outros, denunciam que são os organismos internacionais que, na atualidade, orientam e determinam as políticas públicas, econômicas e educacionais nos países periféricos, inclusive no Brasil. Atuando como Estado Mínimo e completamente alinhado ao neoliberalismo em todas as suas áreas de atuação, o governo federal está atrelado aos detentores do poder institucionalizado privado. Estes detentores do poder têm sob seu domínio os meios de comunicação e a mídia, que acabam por diluir ou mesmo apresentar de maneira bastante restrita qualquer discussão mais séria sobre essas questões.

Desse modo, prevalece para a maioria do povo brasileiro a idéia de que a educação é a grande redentora e solucionadora de todos os problemas que envolvem as questões da empregabilidade, que esta só depende do indivíduo e nada tem a ver com as funções do Estado ou mesmo com o sistema político-econômico, adotado por ele nas últimas décadas.

Percebe-se não estar incluído no discurso oficial sobre as *grandes possibilidades da escolarização* a idéia de que não basta empenho individual, a força de vontade e a determinação para a obtenção de melhores condições de vida em nossa sociedade. O que se faz necessário são mudanças político-econômicas em que um Estado forte esteja envolvido, que realmente possibilite o acesso da população, através de melhores condições de vida, habitação, saúde etc, aos benefícios que, sem dúvida a Educação pode trazer.

As denúncias feitas pelos estudiosos citados ajudam-nos a perceber que as finalidades da educação no atual sistema político-econômico apresentam funções muito diferenciadas das que, acredito, deveria ter a educação em sua relação com o trabalho e com a sociedade como um todo. É preciso que se ampliem os espaços de discussão sobre estas questões e principalmente que os profissionais envolvidos, em especial os professores e as instituições educativas, tornem-se mais conscientes das conseqüências de tais posições

em nosso país. Que se mobilizem em movimentos de resistência, e que a educação seja uma possibilidade formativa para todos, em direção a uma sociedade mais humanizada e justa.

Concordo com Goergen, quando fala das finalidades da educação:

A educação não deveria ser uma forma de as pessoas se perderem enquanto sujeitos, mas de se encontrarem como tais. O estudo precisa inserir-se no restante da existência, nas demais dimensões da pessoa no mundo com os outros. Inserir-se, portanto, na dimensão social, ecológica, moral e estética da vida. O estudo não precisa só juntar conhecimentos e ensinar habilidades úteis profissionalmente, mas ajudar a pensar mais claramente, a sentir mais profundamente e agir mais humanamente. (Goergen, 1999, 11)

Considero de fundamental importância estas reflexões preliminares sobre a educação e sua relação com o trabalho em nossa sociedade, porque elas nos fornecem um panorama do texto e do contexto em que a universidade brasileira está inserida. É possível inferir que a mesma ideologia, a mesma posição do Estado e suas reformas, as mesmas políticas educacionais implementadas, também são encontradas na educação superior, deixando marcas importantes ao longo da história. Estas marcas têm contribuído para o que alguns denominam de *crise de identidade da universidade*, assim como um processo de *desmanche da universidade pública*.

Discutindo alguns aspectos da Universidade Pública Brasileira.

Fazendo uma breve retrospectiva histórica por meio de uma revisão bibliográfica sobre a Universidade Brasileira, pude detectar que, além de ser nova em relação às outras universidades da América Latina, ela adotou um modelo descontextualizado e desvinculado de qualquer projeto de desenvolvimento nacional, desde sua origem.

Segundo Fávero, mesmo em momentos de objetivos mais definidos, como quando dos projetos de criação da Universidade de Brasília e da Universidade de São Paulo, *a mão da autoridade foi mais forte do que das necessidades reais da sociedade e os projetos foram desviados para atender a qualificação das elites e sustentar o poder dominante*. (Fávero, 1996, 55)

Com a Reforma Universitária em 1968 e por influência dos acordos MEC-USAID, foi estruturado definitivamente um sistema universitário baseado no modelo norte-americano e a educação superior foi se adequando a modelos organizacionais da sociedade e do setor produtivo instalado no país, com a globalização e o neoliberalismo.

Fávero afirma:

Acreditamos que a política educacional de um país não pode, simplesmente, ser definida de acordo com os indicadores do mercado econômico e de trabalho ou do setor produtivo. Ela precisa ser eficiente para orientar a educação de homens capazes para atuar nesses ambientes em permanente postura de crítica e em contínua disposição para a transformação. (Fávero, 1996, 57)

Em meio a esse cenário é que surgem as discussões mais contundentes sobre o lugar e o papel da Universidade, ou mesmo sua identidade no atual contexto educacional e social, assim como os rumos a serem dados à profissionalização por ela promovida.

Diante desse contexto, a educação de modo geral, assim como a formação profissional promovida pela Universidade assume um caráter essencialmente instrumental e as políticas de ensino estruturam-se em função das demandas do mercado. Esta tendência confirma-se com o aumento indiscriminado das escolas privadas, tanto de nível médio como superior avalizada pelas políticas governamentais.

De acordo com vários estudos sobre o ensino superior, o novo panorama das políticas educacionais do governo teve início na década de 90, momento em que o Estado aceitou o receituário das agências financeiras internacionais, embora se divulgasse internamente a imagem de um governo de centro-esquerda. Atualmente, no campo da educação, a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Políticas Educacionais sob a orientação do Banco Mundial, reforçam o ensino fundamental, em detrimento do ensino médio e superior, justificando tal política com a idéia de que este último está cada vez mais elitista.

Segundo Cunha (1996), no Brasil, se pensarmos nas políticas educacionais presentes na LDB (Lei nº 9.634/96) e suas convergências com as recomendações das organizações internacionais, deparamo-nos com um crescente *desmantelamento das instituições públicas*² e, concomitantemente, o fortalecimento do ensino privado, respaldado pelas políticas governamentais que atendem às exigências do desenvolvimento científico e tecnológico para o mercado.

² Debates e denúncias sobre a situação das Universidades Públicas no país têm sido bastante difundidos por estudiosos como Hélgio Trindade, Afrânio Mendes Catani, Dilvo I. Ristoff, Luiz A. Cunha, José Dias Sobrinho, Valdemar Sguissardi, Marilena Chauí e outros.

Trindade acrescenta, a respeito da proposta do governo para as universidades:

[...] a autonomia plena para as universidades públicas federais, trazendo como pressuposto os seguintes itens que se fazem presentes para todas as universidades públicas: a ênfase na pós-graduação abandonando o apoio à graduação; bloqueio do crescimento das universidades públicas, incentivando a expansão das 'empresas educacionais' com a conivência ativa do Conselho Nacional de Educação; erosão dos recursos para o financiamento da pesquisa que chegam a níveis inaceitáveis, e com redução do número de bolsas para os pesquisadores. (Trindade, 1997, 55)

Ainda segundo esse autor, tais estratégias minam a eficiência das universidades públicas e justificam *o desenvolvimento de uma política de qualificação das instituições privadas*. Dessa forma, acredita que teremos uma deterioração crescente das universidades, funcionando nos níveis atuais, mas sem recursos para novos investimentos necessários para sua recuperação.

Sobre a Universidade Pública em especial, vemos surgir no cenário nacional um crescente discurso de que ela é ineficiente e dispendiosa, como é divulgado no documento "A Educação superior: lições da experiência", elaborado e difundido pelo Banco Mundial em 1993, sobre as Universidades Públicas Brasileiras:

[...] a relação professor-aluno é baixa, são muito altos os índices de evasão e repetência, há duplicação de esforços para os mesmos fins, como sobreposição de programas e de disciplinas, ociosidade ou subutilizações de equipamentos e professores, poucas formaturas, gastos excessivos em atividades e estruturas que não o ensino e a pesquisa, elevado custo por aluno, e etc. (Dias Sobrinho, 1997, 55)

Para Dias Sobrinho (1999), tal documento destaca a importância da educação superior para o desenvolvimento econômico e social, reafirma o valor econômico da educação e do conhecimento como capital humano dos governos e do mercado, bem como sugere que estes devam restringir os gastos públicos com o ensino superior e aumentar os investimentos na educação básica, a qual ofereceria maior taxa de retorno social.

A crescente ausência do Estado em relação às políticas públicas, em especial a educação, acarreta efeitos bastante perversos às universidades públicas, pois, seguindo a agenda da política neoliberal que orienta as relações entre educação e trabalho anteriormente explicitadas, ela se estende ao modelo de universidade implementado no país. Este está preocupado com a eficiência da formação de profissionais tecnicamente preparados para as novas exigências do mercado, justificando-se assim, como o Banco

Mundial sugere, os cortes orçamentais para o ensino universitário e o estímulo para a expansão de instituições privadas.

Na opinião de Dias Sobrinho (1999), a concepção de universidade que a política do Banco Mundial sustenta aprofunda ainda mais o fosso entre países ricos e pobres, ao invés de promover intercâmbio, integração e cooperação mútua. Pelo contrário, provoca a competitividade e não estimula o aprofundamento dos compromissos com a sociedade a que essas instituições pertencem.

Este ponto de vista é ratificado por Santos (1994), que manifesta preocupação com os efeitos da insuficiência de recursos para a universidade, pois, para ele, o aviltamento orçamentário desestabilizou as relações de saber e de poder em seu interior. Estas estão cada vez mais compelidas a buscar no setor produtivo os recursos alternativos para sua sobrevivência, submetendo-se crescentemente a critérios que lhe são estranhos e desfavoráveis.

Dias Sobrinho (1999, 166) acrescenta ainda que: *"[...] a universidade não produz para si mesma, sua função é social, e deve buscar no plano universal soluções para os distintos problemas científicos, educativos e culturais relacionados com a sociedade em geral"*. Para tanto, no atual contexto de crise, a universidade deve assumir uma posição crítica, comprometida com o desenvolvimento e o fortalecimento da democracia e da cidadania ativa, participativa e, portanto, consciente de seus direitos e deveres. Mediante esta perspectiva insiste que:

[...] ela deve formar profissionais competentes em termos das novas necessidades dos postos de trabalho, que incluem a capacidade de identificar problemas e propor soluções, de discutir alternativas e criar condições para a obtenção de melhores resultados, mas também em termos de participação cidadã para a melhoria das condições de vida da maioria da população excluída das benesses do mercado. Por isso, a universidade deve promover o desenvolvimento da tecnologia de modo a também desenvolver através dele a democracia, a justiça social, a solidariedade e a cidadania. (Dias Sobrinho, 1999, 167)

De acordo com as afirmações desses estudiosos, preocupados com os rumos e a função da universidade em nosso país, podemos perceber que as transformações advindas do viés científico-tecnológico, com predomínio da racionalidade técnica/instrumental, trazem implicações para as relações entre educação e trabalho, entre universidade e sociedade.

Estas mudanças trazem novas demandas para a formação profissional, que se encontra agora alicerçada em novas bases do conhecimento. Acredito que a ampliação dos espaços de discussão e reflexão sobre estas questões é cada vez mais importante e deva ser expandida quando se deseja que a função crítica da universidade seja preservada para que mantenha vivo seu compromisso social.

Diante das reflexões apresentadas, imersas no contexto mais geral que envolve a questão educacional no país, foram sendo definidos os rumos das mudanças da Educação Superior no Brasil, atendendo às políticas internacionais. Percebo nos estudiosos preocupados com os rumos da Universidade e seu papel social a busca de caminhos alternativos, para não sermos totalmente tragados por esta nova ordem mundial. Com eles compartilho esta preocupação, razão pela qual pretendo trazer essas discussões para o ensino de Enfermagem.

Procurando ampliar o debate a respeito da situação das universidades públicas brasileiras, encontro interessantes análises feitas por Chauí, quanto à atual Reforma do Estado que, segundo ela, ameaça esvaziar a instituição universitária com sua lógica de mercado. Nestas análises, a autora enfatiza a transformação da universidade brasileira de Instituição Social em Organização Social que se deu pela passagem da universidade funcional (década de 70) em universidade de resultados (década de 80) e, agora, em universidade operacional (década de 90), sendo que esta última é aquela que realiza ou concretiza as virtualidades das anteriores. (Chauí, 1999, 211)

Em suas análises enfatiza:

A passagem da universidade da condição de instituição à de organização insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma do capital [...] se torna universidade operacional, quando esta passa a ser regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível e estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual(...). Virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a Universidade Operacional opera e por isso mesmo não age. Não surpreende, então, que esse operar co-opere para sua contínua desmoralização pública e degradação interna. (Chauí, 1999, 219)

Por meio das contribuições desta autora, é possível compreender que numa Universidade Operacional também a pesquisa tem finalidades diferentes, ou seja, é uma

estratégia de intervenção e de controle dos meios e instrumentos para consecução de um objetivo delimitado. Portanto, pesquisa não é mais apenas “o conhecimento de alguma coisa”, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Para este modelo de Universidade, não há tempo para a reflexão, para a crítica, descoberta, invenção, criação ou enfrentamento do instituído. Ela não forma e não cria pensamento. (Chauí, 1999, 222)

Delineados alguns aspectos do panorama da universidade brasileira na atualidade, é possível compreender que sua situação de crise de identidade caracteriza-se principalmente pelo distanciamento de sua função social. Encarregada anteriormente da produção e divulgação do conhecimento, encontra-se hoje a universidade subordinada às normas do mercado, passando a instrumentalizar pessoas para determinadas tarefas ao invés de formar indivíduos. Concordando com estes estudiosos, acredito que ela precisa encontrar um novo equilíbrio entre a formação técnica/profissional e a formação humanista/cultural, partindo de uma idéia de educação como um processo de formação do ser humano em sua totalidade.

Problematizar as finalidades da educação superior, com vistas a uma formação do indivíduo baseada em sua totalidade e humanidade, em que o plano teórico, político, filosófico, social e ético possam ser contemplados, me parece ser uma posição necessária para que a educação tenha uma função mais ampliada. A relação universidade-sociedade deve ser questionada envolvendo seu compromisso social e ir além da “performance” profissional, contribuindo para formar seres humanos capazes de refletir criticamente sobre a finalidade e aplicabilidade da ciência/tecnologia, rumo a um processo emancipador dos sujeitos sociais.

Considerando que o sistema universitário brasileiro também sofre as conseqüências do macro contexto já explicitado e que este é baseado na política neoliberal à qual o atual governo está alinhado, observamos pelos trabalhos dos estudiosos mencionados que a universidade brasileira vive um importante momento de crise de identidade. Detectamos as grandes dificuldades que vem enfrentando, na medida em que as políticas governamentais que determinam e regulam seu funcionamento vêm gradativamente reduzindo o orçamento referente a seus gastos e necessidades.

Tal postura tem contribuído com o enfraquecimento da universidade pública, gerando uma série de empecilhos para que ela funcione de maneira a cumprir sua função

primordial: formar profissionais e pessoas em sua totalidade, de forma global e comprometida com sua função social.

As condições de trabalho docente na Universidade.

Como apresentado anteriormente, passamos por um momento de profunda crise no sistema universitário brasileiro, que para muitos se encontra em processo de desmantelamento, especialmente a universidade pública. Considerarei importante então situar como se encontram os professores universitários neste contexto, abordando as suas atuais condições de trabalho.

Podemos perceber que, associado ao processo de desmanche da universidade pública, ocorre a proletarização do trabalho docente. Com baixos salários, trabalhando em regime de tempo integral, o professor não tem mais condições de exercer sua função com competência e dignidade, pois lhe falta dinheiro para comprar livros e acompanhar a discussão cultural e para inteirar-se das transformações tecnológicas que afetam toda a produção do conhecimento. Em algumas situações, há casos em que se busca no mercado informal a possibilidade de aumento de renda, faltando com isso tranquilidade e tempo para concentração no preparo de aulas e pesquisas.

A crise financeira das universidades é um dos elementos que tem impedido em muitas universidades públicas a contratação de novos profissionais para substituir os que se aposentam. Na medida em que a adoção progressiva da doutrina neoliberal vai se alastrando, é consagrada a idéia de que a atividade intelectual se mede na multiplicação de turmas e disciplinas. Porém, o número de professores em muitos casos continua o mesmo; portanto, através das classes numerosas a universidade pública vai se aproximando do modelo vigente nas escolas privadas. Valendo-se do discurso da democratização, algumas reitorias sugerem a ampliação de vagas nos cursos e oferecem os cursos noturnos, mas os professores muitas vezes são os mesmos e com o mesmo salário aumentam sua jornada de trabalho. Estas são situações que vêm sendo denunciadas pela imprensa com maior frequência nos últimos anos.

Segundo Chauí, a transformação da universidade de Instituição em Organização permite justificar: [...] *o aumento de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e*

doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc. (Chauí, 1999, 221)

A docência nessa perspectiva é pensada como transmissão de conhecimentos, auxiliada por manuais de fácil leitura, de preferência ricos em ilustrações e com duplicatas em CDs, ou mesmo com a utilização de correio eletrônico para o envio da matéria da aula a ser ministrada com antecedência aos alunos. Em muitas situações, em geral nas instituições privadas, a contratação de professores é feita sem levar em consideração se dominam o campo de conhecimento de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins.

No que diz respeito às Universidades Públicas, muitas vezes o professor tem que ministrar disciplinas que não são do seu campo de conhecimento, devido a não reposição dos professores que se aposentam ou que pedem demissão. Os cursos permanecem com elevada carga horária e de conteúdos, a serem rateados entre os que permaneceram na universidade, gerando sobrecarga de trabalho para o professor, com a mesma remuneração.

A este respeito acrescenta Chauí:

[...] o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque não tem vocação para a pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários, ou melhor, flexíveis. (Chauí, 1999, 221)

Segundo esta autora, transmissão e adestramento passam a ser as funções primordiais do professor, desaparecendo, portanto, a marca essencial da docência que é a *formação*.

Sobre as condições de trabalho docente afirma que, como numa organização o que importa é a produtividade, ela é orientada por três critérios: quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e a que custo produz. Os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. Denuncia que nesta perspectiva não há espaço para questionamentos do tipo: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, e a docência não entra na mensuração da produtividade. Portanto, ela não faz parte da qualidade universitária, o que justifica a prática dos contratos flexíveis que vêm ocorrendo nas universidades, especialmente nas privadas.

Segundo estudo de Sguissardi (2000), na distribuição dos docentes segundo o tipo de contrato e natureza pública ou privada da Instituição de Ensino Superior (IES) em 1998, os contratos de tempo integral somaram apenas 44,3% do total, os de tempo parcial 22% e a

hora/aula ainda 31,7%; são as IES públicas que privilegiam o contrato de tempo integral, enquanto as IES privadas privilegiam os de hora/aula (horista). Dos 73.263 docentes que trabalham com contratos de tempo integral na educação superior do país, 82,2% trabalham nas IES públicas e apenas 17,8% nas IES privadas; dos 55.624 docentes pagos por hora/aula, 96,1% trabalham em IES privadas e apenas 3,9% em IES públicas. (Sguissardi, 2000, 12)

Pelas análises feitas podemos perceber as difíceis condições de trabalho do professor universitário na atualidade. Estas condições são particularmente perversas nas escolas privadas, pois ali geralmente há apenas vínculos temporários, em regime de remuneração por hora/aula. Tal condição pode gerar intensa competitividade e muitos conflitos entre os professores no momento da distribuição das disciplinas, pois isso implica aumento ou redução salariais.

Acredito que as condições de trabalho docente nas IES brasileiras, impostas pelas políticas educacionais e sob a orientação de organismos internacionais que, em última instância dirigem estas políticas, geram dificuldades nas mais variadas dimensões do desenvolvimento desse trabalho. Tendo em vista as condições de trabalho desses professores explicitadas acima, penso haver necessidade de se ampliarem discussões a respeito das reais possibilidades de realizarem sua Formação Continuada e que esta envolva uma perspectiva mais ampliada de desenvolvimento profissional e pessoal, assim como o contato com propostas mais inovadoras quanto ao desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. Esta é uma questão que precisa ser analisada em profundidade.

A Formação Docente para o ensino superior em questão.

Dando continuidade às questões em que possa estar envolvida a FC dos professores universitários de Enfermagem, trago também para este estudo algumas discussões sobre a formação docente universitária. A preocupação por como vem se dando esta formação, ao meu ver implica tomar conhecimento das condições objetivas de sua realização, que inclui também a questão da formação pedagógica, considerada um fator significativo para o exercício da docência.

Segundo Lampert (1997), apesar do incremento das Políticas de Formação de Professores do Ensino Superior (a partir da década de 70), que tinham como função

qualificar docentes para o 3º grau (como fica claro pela leitura do artigo 66 da Lei 9394/96, da LDB: “a preocupação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”) e que disciplinas de cunho didático pedagógico deveriam ser introduzidas nestes cursos, elas se apresentam de maneira muito superficial (Lampert, 1997, 177).

Outros estudos denunciam a forma como as questões da área pedagógica, assim como de outras áreas do conhecimento como as ciências humanas, foram tratadas no ensino superior desde a Reforma Universitária (Lei 5540/68), que não era muito explícita quanto à formação inicial do professor universitário.

Embora somente a partir da década de 70 tenham sido introduzidas nos programas de Pós-Graduação as disciplinas didático-pedagógicas para o ensino superior, segundo Berbel (1993) as áreas pedagógicas ainda aparecem de maneira inexpressiva e desvalorizada. Com a idéia predominante de que a Pós-Graduação visa a formação e desenvolvimento de profissionais de alto nível técnico e científico (Oliveira, 1981), supõe-se que ela seria suficiente para a formação do docente. Tais estudos enfatizam a necessidade do professor universitário estar preparado para o trabalho pedagógico e que a Pós-Graduação (PG) deveria ser discutida como um espaço de formação de professores para a educação superior, além de formar pesquisadores.

A formação para a docência no ensino superior (mesmo a PG, como percebemos), não proporciona uma formação didático-pedagógica adequada ou voltada para atuar na docência. Observa-se que a qualificação para a docência não é uma exigência ou mesmo preocupação com o aspecto específico da formação do docente para o ensino superior com a formação do *profissional da educação*, ou seja, um profissional que, como qualquer outro, deveria ser formado para o exercício de uma dada profissão com características próprias, com métodos e técnicas cientificamente desenvolvidos a partir de referenciais teóricos específicos: o professor. Vasconcelos (1996, 18)

O que se percebe na maioria dos cursos superiores, segundo a mesma autora, é que apenas parte dos professores é formalmente preparada para o exercício dessa profissão, sendo que a outra parte assume o magistério sem nenhum preparo específico para esta tarefa. Prevalece muitas vezes a crença de que a competência técnica, voltada para o conteúdo disciplinar específico, cuja função docente resume-se em ensinar um corpo de

conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e cultura, ou seja, um bom transmissor de conhecimentos, seja suficiente para exercer a docência.

Segundo Balzan (2000), baseado numa das conferências do American Council on Education: *O professor universitário é o único profissional de nível superior do qual não é exigida nenhuma credencial para o exercício de suas funções.*

Tendo em vista a veracidade dessa afirmação, outros estudiosos preocupados com esta questão têm defendido a necessidade de que o professor universitário inclua no seu horizonte de atuação a seguinte reflexão: *a docência no ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor, como também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão.* (Masetto, 1998, 13)

Acreditando que a universidade tem como finalidade uma formação profissional que contemple todas as dimensões da formação humana (política, moral, ética, técnica, intelectual e estética), pensar a formação de seus professores implica na inclusão de aspectos que contemplem a especificidade de seu papel profissional, que é essencialmente o desenvolvimento humano.

Para o desenvolvimento desse *profissionalismo*, além do abandono da centralização do processo ensino-aprendizagem no professor, é necessário que estes desenvolvam a idéia de que existem competências próprias para o exercício da profissão docente. Segundo Masetto, dentre essas competências espera-se que o professor seja competente em uma determinada área de conhecimento, que a domine também por meio da pesquisa, que estes conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados constantemente. Acredita e defende que a docência no nível superior exija do professor domínio na área pedagógica, e nela o próprio conceito de processo ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, e a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo, assim como a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional.

Outra competência que considero de extrema relevância é defendida por Masetto: *o exercício da dimensão política é imprescindível no exercício da docência universitária.* Para que o professor possa contribuir com a formação de um profissional envolvendo todas as dimensões da formação já citada, ele precisa assumir-se como cidadão na sociedade em

que vivemos, estar comprometido com seu tempo, sua civilização e sua comunidade, e participar da construção da vida e da história de seu povo.

Como cidadão, o professor estará aberto para o que se passa na sociedade, fora da universidade ou faculdade, para suas transformações, evoluções, mudanças; atento para as novas formas de participação, as novas conquistas, os novos valores emergentes, as novas descobertas, as novas proposições, visando mesmo abrir espaço para discussão e debate com seus alunos sobre esses aspectos, já que eles afetam a formação e o exercício profissionais. (Masetto, 1998, 24)

Sobre a importância do aprofundamento da questão do profissionalismo docente, encontro em Cunha (1999) significativas contribuições e o fortalecimento dessa posição a respeito dos professores universitários e sua formação. Embora utilize outra denominação – profissionalidade ao invés de profissionalização (outros professoralidade), esta autora defende a necessidade de mudanças na formação/prática destes docentes, por acreditar que na atualidade, o acesso à informação cada vez mais prescinde da instituição escolar/universitária para a sua circulação.

E afirma: *A revolução tecnológica está produzindo a 'fórceps' uma nova profissionalidade docente*, e não há mais lugar para a clássica percepção do professor como principal fonte de informação, depositário da verdade e das certezas que, na frente dos alunos, esmera-se por transmitir tudo que sabe. Manter este paradigma é o mesmo que decretar a extinção desta profissão que facilmente e com vantagem, se vê substituída pelos meios de comunicação e mídias.

O que espera é ver emergir uma profissionalidade docente a ser desenvolvida em outros patamares, em que o professor desempenhe funções que a máquina não faz, pois: *é a sensibilidade humana que nos possibilita intervir interpretativamente e interativamente no conhecimento, nos faz ser ponte entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos alunos*. (Cunha, 1999, 220)

Partindo do princípio de que o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações, é que a autora vem defender esta profissionalidade docente. Como exemplos da busca por esta profissionalidade cita o professor prático-reflexivo de Schön, Zeichner, Nóvoa, Elliot; o intelectual radical de Giroux; o artista-artesão de Eisner e Péres Gomes; o

investigador de Stenhouse; o investigador em ação de Carr e Kemmis; o indagador clínico de Smyth e Clark e o professor emancipador de Paulo Freire. Todos à procura de alternativas e nelas o professor deixa de ser um reproduzidor mecânico que espera soluções de outras instâncias, para buscar em sua situação problemática a solução para seus impasses. Na busca por esta profissionalidade, o ponto em comum é sempre a valorização dos sujeitos da educação.

Acredito que o principal desafio para o professor universitário, diante das atuais demandas, seja re-significar e reconstruir a própria função docente, baseado numa concepção de profissionalidade que traz consigo a idéia de uma profissão em ação, em processo, em movimento. Segundo Sacristán, sobre a profissionalidade: [...] *a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas que constituem o específico de ser professor.* (Sacristán, 1993, 54)

Penso que as questões sobre o ensino superior que trouxe para este estudo puderam situá-lo e possibilitará algumas análises da FC dos professores de Enfermagem de uma forma mais abrangente. O papel da educação em sua relação com o trabalho pode trazer o encadeamento necessário para a compreensão do contexto da universidade pública brasileira, assim como as condições atuais do trabalho docente. Acredito que as discussões sobre a formação docente para o ensino superior também podem contribuir para o entendimento de alguns aspectos da FC dos professores universitários, na medida em que as sugestões apresentadas quanto à necessidade de uma profissionalização docente vêm ao encontro da perspectiva de FC que procuro defender neste estudo.

Assim, a FC como um instrumento de profissionalização docente emerge de um cenário bastante complexo dentro do sistema educacional e da sociedade como um todo.

CAPÍTULO III

*Enfermagem é a ciência, a tradição, a filosofia e
a arte de cultivar a vida através do Cuidado.
Ciência e Tradição no sentido de conjunto de conhecimentos e
saberes de diferentes culturas sobre cuidado da vida,
Filosofia no sentido de refletir para compreender a vida,
Arte como formas de transformar a vida (o cuidado).
Zuleica Patrício*

O ENSINO SUPERIOR DE ENFERMAGEM

O ensino de Enfermagem e suas origens.

A preocupação em discutir a FC dos professores de Enfermagem neste estudo teve forte influência das questões que envolvem hoje as mudanças empreendidas em âmbito nacional para a formação desse profissional.

Sabemos que com as transformações mais recentes no macrocontexto sócio-econômico-político da sociedade contemporânea, caracterizado pela globalização e a difusão do ideário neoliberal, apesar dos vários movimentos históricos de resistência, presenciamos o predomínio ou mesmo triunfo do sistema capitalista de produção em escala mundial.

Tais questões colocam a Enfermagem gerada na estrutura da sociedade e fortemente articulada à sua base econômica também em processo de mudança, tanto no seu saber, quanto no seu fazer e ensinar. Desse modo, pensar novos rumos para a Enfermagem profissional no país implica no reconhecimento de que esta profissão está inserida num contexto muito mais amplo e complexo, imbricado nas transformações da sociedade como um todo.

Antes de abordar especificamente as questões que envolveram as mudanças no ensino de Enfermagem no Brasil, pretendo destacar alguns aspectos de sua origem, como e porque foram sendo incorporadas, características marcantes que na verdade determinaram o ser/fazer e ensinar Enfermagem.

O reconhecimento das implicações de caráter político-ideológico destas características foi o que levou os profissionais envolvidos com o ensino de Enfermagem, assim como as entidades de classe representantes da categoria (ABEn, COFEN, COREN etc), a promoverem uma série de discussões e debates em nível nacional (o SENADEN) sobre a formação do enfermeiro.

Havia uma preocupação em buscar um novo paradigma para essa formação, que pudesse colocar esse profissional inserido em uma *prática* que é essencialmente *social* e voltada para o atendimento das necessidades de saúde da população, para a qual será dirigido seu trabalho.

Estudos como os de Nakamae (1987) e Germano (1993), para citar alguns, são marcos de uma discussão mais crítica sobre a história do ensino de Enfermagem no país.

Apresentam, na perspectiva do materialismo histórico dialético, a articulação existente entre a estrutura e o funcionamento do sistema educacional brasileiro e as características do ensino de Enfermagem.

Nakamae afirma que, para fazer uma análise da *questão do ensino de Enfermagem*, faz-se necessária também uma análise do contexto em que está inserida: [...] *uma formação social concreta, historicamente determinada, uma formação social na qual predomina o modo de produção capitalista*. (Nakamae, 1987, 15)

Neste contexto, a questão do ensino de Enfermagem e sua vinculação com o sistema educacional brasileiro podem ser assim expressas: [...] *a valorização da educação no país reflete o fato de que o modo de produção capitalista, nas características específicas do modelo econômico brasileiro tenha-se definitivamente consolidado*. (Freitag, 1984, 128)

A importância atribuída à educação passa a exigir uma política educacional consciente, que facilite o seu funcionamento pleno em todas as instâncias da sociedade e em todos os níveis educacionais. Assim, a educação passa a ser não mais um processo de transmissão de uma cultura geral de humanidades, de saber universal. Torna-se uma instrumentalização para o trabalho. Um investimento que visa preparar o aluno profissionalmente a fim de que seja mais produtivo, habilitado para uma melhor inserção no mercado de trabalho.

Dessa forma, os interesses do sistema educacional concentram-se na promoção do desenvolvimento capitalista. Isto não poderia ser diferente, tendo em vista que a organização das universidades brasileiras foi baseada em modelos externos, voltada em sua essência para o preparo de mão-de-obra de acordo com as necessidades do mercado de trabalho e do sistema político-econômico dominante.

Podemos identificar nesse cenário social o predomínio da racionalidade instrumental nos sistemas político, econômico e educacional. A questão educacional e de formação profissional não mais se preocupa com a formação geral e global dos alunos, o que se pretende é exclusivamente instrumentalizá-los para o *mercado* capitalista. Encontramos aqui as transformações da razão na modernidade, que se vê reduzida à capacidade de adaptação a fins determinados e à capacidade de calcular os melhores meios para alcançar fins que lhe são estranhos.

Segundo estudo de Germano (1993) na década de 60, mais especificamente quando da Reforma Universitária, a medicina e a enfermagem curativas foram bastante fortalecidas, pois a indústria farmacêutica passa a crescer no mercado brasileiro, gerando um consumo desmedido de medicamentos.

Além da indústria farmacêutica, a de equipamentos médico-cirúrgicos também alcançou seu auge, juntamente com o acentuado desenvolvimento científico nesta área. Assim, a necessidade do enfermeiro dominar cada vez mais as *técnicas avançadas de saúde* justificava uma formação deste profissional explicitada pelos currículos dos cursos, voltada para o desenvolvimento cada vez mais ampliado das habilidades técnicas que se adequassem a essas necessidades.

[...] a formação do enfermeiro tem servido muito bem à profissão médica que, por sua vez, necessita de uma Enfermagem também especializada para juntos atuarem nos centros cirúrgicos sofisticados e nas clínicas médicas requintadas, no campo das cirurgias cardiovasculares, doenças degenerativas, cirurgias plásticas, enfim uma assistência curativa. Resta salientar que esse atendimento é praticamente restrito a uma minoria da população, às camadas privilegiadas da sociedade. (Germano, 1993, 40)

Em estudo sobre a origem do ensino de Enfermagem e sua vinculação com a Saúde Pública, Rizzotto (1994) faz uma série de considerações que reforçam os determinantes políticos, econômicos e sociais já denunciados, vinculados ao sistema capitalista de produção, que de certa forma justificam como e porque a Enfermagem brasileira se desenvolveu nestes moldes.

[...] a institucionalização da Enfermagem Moderna no Brasil serviu muito mais para atender ao avanço da Medicina hospitalar, eleita como núcleo da prática médica no modo de produção capitalista, do que para instaurar uma assistência de Enfermagem voltada para a Saúde Pública. (Rizzotto, 1995, 7)

Numa perspectiva crítica, estes estudos analisam a estruturação do ensino de Enfermagem no Brasil e sua vinculação com o sistema político econômico vigente, em que a formação profissional foi influenciada por necessidades externas do sistema produtivo e necessidades internas das unidades constituintes do aparelho formador; a vinculação de sua origem com a assistência hospitalar curativa, para atender à medicina hospitalar e condicionada aos interesses do modo capitalista de produção.

Tal condição trouxe uma série de repercussões para o ensino e prática do enfermeiro que não pretendo detalhar neste estudo, mas que considero importante destacar devido a sua influência também na formação dos professores de Enfermagem. Estes foram formados em escolas que apresentavam muitas das características, ideologia e maneiras de pensar a educação e o papel do enfermeiro denunciado acima.

Ainda com forte caráter de denúncia, a partir da década de 80 surgem vários estudos que discutem a Enfermagem profissional por intermédio de categorias de análise como gênero, classe, poder, história, reprodução e formação, em que as relações de trabalho vivenciadas pelos enfermeiros são explicitadas e contextualizadas, possibilitando maior compreensão dos determinantes históricos, sociais, políticos e culturais presentes na formação/ensino destes profissionais.¹

Nos estudos citados há unanimidade em afirmar que as práticas de saúde e educação não se dão de forma isolada na sociedade, mas que estão dirigidas e influenciadas pelas formas de apropriação dos meios de produção. Ambas se dão de forma bastante articulada com as relações sociais e políticas dentro do sistema capitalista predominante no país. Porém, apontam a necessidade de novas perspectivas para o ensino de Enfermagem e estas preconizam a *formação do enfermeiro baseada em novos paradigmas*² e compreendem seu trabalho como uma prática social, buscando preparar um profissional com competência técnico-científico-político-social-educativa.

Em direção a novos paradigmas para a formação do enfermeiro e a necessidade de olhar o ensino com perspectivas renovadas, encontro no estudo de Leopardi (1994) a necessidade de pensar a formação do enfermeiro vinculada a outros processos formais e informais de estruturação de saberes, de outros instrumentos, apresentando a interdisciplinaridade como uma possibilidade de introduzir novas bases ao ensino em Enfermagem.

Na Enfermagem, temos tentado resistir ao modelo "flexeneriano" que impregna seu ensino, assim como em outras profissões da saúde, porque

¹ Além dos autores já citados, destaco também os trabalhos de Alcântara (1963), Silva (1986), Loyola (1987), Almeida (1989), Pires (1989), Leopardi (1994), Lunardi (1994), Meyer (1994), Sordi (1995), Boemer (1996), Bagnato (1999), Cocco (1999), Tápia (2000), entre outros, que trazem importantes análises de caráter mais crítico sobre o ser/fazer/ensinar Enfermagem.

² Como referi no Capítulo I, utilizarei o termo "paradigma" para designar as mudanças dos parâmetros curriculares do curso de Enfermagem, pois esta é a maneira que ele tem sido utilizado pelos diversos autores que se referem a este assunto, embora saiba que epistemologicamente possui significado mais abrangente e abstrato, vide "A estrutura das revoluções científicas", de Thomas S. Kuhn (1978).

entendemos que, embora limitados a uma prática imposta pelos serviços de saúde superespecializados, a saúde tem por essência (tanto quanto a vida) um conceito interdisciplinar. A visão especializada não dá conta da saúde em sua equi-diversidade. (...) No processo do viver, de ser saudável, de adoecer e de curar há mais do que o biológico para falar. (Leopardi, 1994, 97)

Em sua proposta Leopardi nos aponta o conflito entre o paradigma disciplinar (conteúdos específicos) e o paradigma interdisciplinar (intercâmbio com outras áreas do conhecimento), como contendo uma interrogação epistemológica, porque sugere uma nova demarcação do conhecimento da Enfermagem, além de uma nova apropriação de outros conhecimentos, que sejam consistentes com a visão sobre a assistência à saúde ao cidadão e ao coletivo.

Meyer (1992), discutindo sobre as tentativas de encontrar formas mais críticas, mais abrangentes e mais enraizadas no contexto sócio-econômico-cultural para a condução do ensino de Enfermagem, afirma:

[...] ainda prevalecem os problemas gerados no âmago da trajetória histórico social da profissão e das políticas educacionais que têm norteado o ensino brasileiro e o de Enfermagem: o despreparo para trabalhar os conteúdos, vinculando-os a uma sociedade concreta e historicamente determinada; as contradições entre o discurso e o vivido; a ênfase a um fazer técnico em detrimento do estímulo à procura do conhecimento, ao raciocínio, à análise da prática e à participação crítica e política; a inadequação do nível de exigência do ensino ministrado à clientela que o procura; a busca de valorização do domínio do conhecimento técnico, sem que se tenha clareza dos limites e da natureza do 'conhecimento da Enfermagem. (Meyer, 1992, 178)

Acreditando na pertinência de tais colocações, trago para este estudo dois aspectos que considero importante explicitar como fatores que também tiveram influência nas mudanças que passam a ser reivindicadas para a formação do enfermeiro.

Além das transformações pelas quais vem passando a sociedade contemporânea de forma geral e uma compreensão mais abrangente da origem do ensino de Enfermagem no país anteriormente explicitadas, duas frentes influenciaram estas modificações de forma mais contundente: as políticas públicas educacionais e de saúde que ocorreram entre as décadas de 70 a 90 no Brasil.

Não pretendo fazer um resgate histórico destes acontecimentos, pois outros estudiosos já o fizeram detalhadamente e de forma bastante esclarecedora³ O que pretendo destacar são alguns aspetos destes acontecimentos referentes às áreas de saúde e educação, com o objetivo de pontuar sua influência nas reorientações do ensino de Enfermagem e na busca de novos paradigmas para a formação deste profissional. Como citado acima, a necessidade de mudanças na formação/ensino de Enfermagem e a importância de se rever os paradigmas que sustentam sua prática, são delineados.

O setor saúde vinha apresentando uma série de problemas nas últimas décadas, associado ao movimento mais crítico sobre a profissionalização da Enfermagem, que teve grande destaque nas décadas de 80 a 90. Como o crescimento da economia se deu às custas da deterioração da qualidade de vida de parcela significativa da população brasileira, esta apresentou como consequência também uma deterioração de sua saúde.

Segundo Brêtas (1994), surge uma crise político-financeira do modelo assistencial de saúde vigente entre as décadas de 70 a 80, levando técnicos e governo a procurarem mecanismos de superação. São criados então, além do Sistema Nacional de Saúde (ações preventivas - Ministério da Saúde; ações curativas - Ministério da Previdência Social), vários modelos assistenciais.

A década de 80, principalmente, caracterizou-se por mudanças no modelo político e econômico, surgindo propostas para reformar o Sistema de Saúde, tais como o Prevsauê em 1980; o Conselho Nacional de Saúde Pública (Conasp) em 1982; as Ações Integradas de Saúde (AIS) em 1985; que repercutiram no setor educacional e nas instituições de formação profissional (Duarte, 1988).

Teixeira (1989), afirma que a crise financeira no setor da saúde acirrou-se no início dos anos 80 e se expressava na seguridade social e no modelo médico-privatista, momento em que emerge o Movimento Sanitarista, de caráter contra-hegemônico, como forte reação às políticas de saúde de cunho neoliberal implantadas.

Além de emergir como uma alternativa concreta para a reformulação do sistema de saúde, difundia um novo paradigma científico, com a introdução das disciplinas sociais na análise do processo saúde-doença e na formação dos profissionais da saúde.

³ Os trabalhos de Germano (1993), Brêtas (1994), Bagnato (1994), Rizzoto (1995), Sordi (1995), Mendes (1996), Tápia (2000), dentre outros, discutem amplamente estes acontecimentos.

Por seu intermédio, o método histórico-estrutural passou a ser utilizado no campo da saúde, buscando compreender processos como a “determinação social da doença” e a “organização social da prática médica”. Em linhas gerais, com a VIII Conferência Nacional de Saúde (1986), foi definido um programa para a Reforma Sanitária, surgindo a criação do Sistema Único de Saúde (SUS). Este tinha como diretrizes: a universalidade, a integridade das ações e a participação social, além de ampliar o conceito de saúde, colocando-o como um direito dos cidadãos e um dever do Estado.

Num contexto marcado pelo período de transição política, observou-se uma modificação do discurso no ensino de Enfermagem e acirramento dos debates que foram ampliados posteriormente, sobre a necessidade de uma política de expansão de cobertura por meio da *Assistência Primária à Saúde* e da participação da comunidade neste setor.

Todos estes fatores e acontecimentos influíram significativamente na área da Enfermagem, tanto na avaliação e reflexão da sua prática como nas mudanças para sua formação profissional, que passaram a ser defendidas a partir dessa época.

De acordo com Mendes (1995), em seu estudo sobre as mudanças de paradigma curricular na Enfermagem, em 1980 o Encontro Brasileiro de Educação em Enfermagem discutiu modificações no currículo mínimo, enfatizando a formação profissional voltada para um novo perfil, denominado "generalista" e proposto pelo Conselho Federal de Enfermagem (COFEN).

Esta iniciativa pretendia responder às expectativas políticas no setor Saúde, voltadas para a atenção primária, que contava com incentivo econômico dos Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento. Porém, as propostas, expressadas pelas entidades representativas da Enfermagem brasileira e pelas escolas de ensino superior da Enfermagem, não conseguiram exercer pressão sobre a realidade política da sociedade brasileira, e viabilizar suas intenções. (Mendes, 1995)

Verifica-se que os rumos de uma reorientação para a política de saúde a partir do período citado foram amparados pelos princípios de uma nova política nacional de saúde e de formação de recursos humanos nesta área, apontando para a necessidade de revisão inadiável das questões que norteavam a prática profissional e a orientação do ensino da Enfermagem.

Associados às questões referentes às Políticas de Saúde citadas, também foram questionados, no mesmo período, o papel da educação para o desenvolvimento social e, nesse contexto, o ensino vinha sendo reformulado nos diferentes níveis, o fundamental, secundário e superior.

Este cenário vinha indicando a necessidade de serem definidas também novas políticas educacionais capazes de apresentar soluções e que atendessem aos propósitos das instituições educacionais, como também aos interesses e necessidades da sociedade brasileira.

Penso que, acompanhar e compreender estes movimentos e macro determinações se torna um grande desafio tanto para os profissionais quanto para seus formadores, no sentido de delinear os paradigmas que deverão sustentar esta formação, seu sentido social, ideológico e político, assim como o papel que a educação ocupa no atual cenário nacional.

Encontro intensa produção científica da área educacional mais especificamente, em meio aos questionamentos e denúncias quanto ao modelo hegemônico de ensino em Enfermagem, na qual a prática universitária tem sido alvo de muitos estudos. Estes procuram examinar e difundir principalmente a história e a formação do pensamento científico e social dentro das instituições de ensino superior. Essas contribuições são fundamentais, porque nelas encontra-se uma análise lúcida e explicativa do motivo pelo qual as universidades brasileiras apresentam um determinado perfil.

Autores como Freitag (1984), Cunha (1985) e Cury (1985), denunciam a função reprodutora da ideologia burguesa pelo aparelho escolar nas formações sociais capitalistas e que marcam todo o sistema educacional instituído no país, assim como o universitário. Ao identificar esta mesma ideologia (hegemônica, dominante) presente no ensino de Enfermagem, justifica-se o seu ser/fazer/ensinar, configurando-se assim as mudanças pretendidas, um desafio complexo e difícil.

Deparo-me, portanto, com as imensas dificuldades para a efetivação das mudanças no ensino de Enfermagem, pois ele se estabelece em um complexo sistema de reprodução do ensino que coloca a educação em Enfermagem nos diferentes níveis, adequada às exigências impostas pelo mercado de trabalho, como já foi explicitado no capítulo anterior.

O sistema escolar, visto como um aparelho ideológico do Estado, não faz mais do que legitimar a hegemonia das classes dominantes e o ensino de Enfermagem reflete

intensamente a prevalência dos interesses dessas camadas, justificam a sua profissionalização da forma como está instituída, assim como a divisão social do seu trabalho, o que vem se intitular *equipe de Enfermagem*.

Sobre o trabalho da Enfermagem como um processo no qual diferentes categorias compartilham parcelas deste trabalho, configurando-se ela própria como trabalho coletivo, o mesmo não ocorrendo com outras profissões da saúde, encontro nos estudos de Almeida (1989), Albuquerque (1989), Castellanos (1989), Lunardi Filho e Leopardi (1999) importantes considerações, que trazem implicações para o ser/fazer/ensinar Enfermagem.

Estes autores explicitam que, em decorrência da divisão social e técnica presente na Enfermagem em diferentes categorias, esta possui uma formação escolar que vai do nível elementar ao superior, o que confirma sua constituição como uma prática heterogênea. Assim, o trabalho coletivo ocorre por distribuição de parcelas entre diferentes agentes e por meio de operações hierarquizadas, divididas por complexidade de concepção e execução e bem ao gosto do modo de produção capitalista. (Lunardi Filho e Leopardi, 1999, 75)

Considere importante situar esta questão quanto à prática de Enfermagem no país, visando possibilitar uma compreensão mais ampliada do contexto em que se dá seu ensino. A hierarquização do trabalho na Enfermagem, por intermédio da sua divisão social, traz conseqüências e implicações importantes para a sua profissionalização e formação universitária, que em muito difere das outras profissões da área da saúde. Existe um acirramento das relações de saber e poder decorrentes desta condição, dificultando as mudanças paradigmáticas na formação do enfermeiro, que se tem vislumbrado atualmente. No entanto, esta problemática não será abordada neste estudo, pois exigiria outros desdobramentos.

Essas observações acentuam minhas hipóteses sobre a importância da formação acadêmica contextualizada no desempenho profissional de seus egressos, em que a ideologia predominante no contexto universitário, assim como as finalidades da educação como um todo, se evidencia e se reproduz.

Além de trazer algumas discussões sobre a necessidade de mudanças na formação do enfermeiro e a importância da busca dos novos paradigmas desta formação, considero relevante fazer algumas discussões a respeito das Mudanças Curriculares implementadas em várias escolas do país. Apresento a nova proposta curricular para os cursos de

Enfermagem a partir do Currículo Mínimo, e posteriormente das Diretrizes Curriculares, de modo a complementar as análises que serão feitas.

As mudanças e as diretrizes Curriculares do Curso de Enfermagem.

Percebe-se que a insatisfação quanto à formação profissional do enfermeiro tem se intensificado nas últimas décadas no Brasil, de modo diferente do que ocorre com outras profissões, baseada no reconhecimento gradativo da fragilidade do modelo de ensino predominante, de caráter tradicional e tecnicista. Por longo tempo este modelo, em que pesem os determinantes históricos vinculados ao contexto sócio-econômico-político vigente no país, priorizava uma formação fundamentada no paradigma científico, no modelo biologista, curativo e fragmentado, na cisão cartesiana e em premissas flexnerianas.

As características apresentadas quanto à origem e à história da profissionalização da Enfermagem no Brasil nos remetem às análises feitas pelos frankfurtianos, quanto ao predomínio da racionalidade instrumental nas mais diversas esferas da vida social. Para esses autores (Adorno e Horkheimer), a ciência e a técnica, ao visarem o domínio da natureza e a sua submissão ao homem, já trazem em si o germe da dominação, assim como uma forma de dominação política.

Embora essa mesma racionalidade tenha contribuído para a autoconservação do homem, vide os benefícios que o desenvolvimento científico-tecnológico na área da saúde têm proporcionado no que tange ao aumento da sua sobrevivência, seu predomínio sobre as outras esferas da vida humana tem gerado problemas sociais de enorme grandeza. Assim, a Enfermagem marcada pelo cientificismo/tecnicismo, muitas vezes vinculada aos detentores do poder e aos interesses do sistema capitalista, demonstra em sua trajetória como profissão este predomínio.

A profissionalização em saúde voltava-se principalmente para estas perspectivas, priorizando o treinamento e desenvolvimento de aptidões nos alunos, centradas no saber/fazer, no como/fazer, e no desenvolvimento de técnicas e procedimentos a serem aplicados e dirigidos aos sujeitos ou populações que futuramente estariam sob os cuidados destes profissionais. Mais uma vez percebe-se o predomínio da racionalidade instrumental, pois consiste na organização e na escolha adequada de meios para atingir determinados fins e as esferas sociais ficam submetidas a critérios técnicos de decisão racional.

Esta formação desconsiderava as dimensões política, social e econômica em que estavam envolvidos tanto alunos como a população a quem seria destinado o trabalho em saúde. Mais recentemente (entre as décadas de 80 e 90), baseadas em um movimento das entidades de classe em Enfermagem, juntamente com os órgãos oficiais de ensino, surgem reorientações para o Ensino em Enfermagem.

Tomando por referência as necessidades de saúde e o perfil epidemiológico das comunidades em que se inserem as escolas formadoras, assim como o contexto sócio-econômico-político e de saúde do país, percebe-se o desenvolvimento de uma política de aperfeiçoamento e reorientação do Ensino em Enfermagem em todo o país, buscando uma formação mais comprometida com as necessidades de saúde e sociais da população.

Neste momento remeto-me a Adorno, quando nos fala que a educação (e a profissionalização), quando preparam os educandos sob os ditames da racionalidade instrumental, tendem a formar profissionais desvinculados das relações com a sociedade. Assim, ao se vislumbrarem novas propostas para a formação do enfermeiro que considerem as necessidades de saúde da população, pode-se perceber a tentativa de inserção desse profissional de modo mais vinculado à realidade social vigente e, portanto, mais contextualizada.

Adorno acredita na possibilidade de que a educação contribua com a formação de sujeitos capazes de pensar e refletir criticamente sobre a realidade e que sejam capazes de nela intervir e transformá-la.

Transformar o ensino de Enfermagem com as propostas contidas no novo currículo conforme veremos a seguir, pode nos indicar caminhos próximos aos que Adorno defendia, como seres históricos, condicionantes e condicionados, acreditando na possibilidade de superação da alienação, de reflexão crítica, de negar o instituído e criar novas possibilidades de percepção da realidade, no caso da saúde e da Enfermagem.

Dentre as iniciativas oficiais apresentadas em direção às mudanças no ensino de Enfermagem, destaca-se a do Ministério de Educação e Cultura (MEC), que criou em 1985 as comissões de especialistas na Secretaria do Ensino Superior (SESU), para assessorarem os profissionais em suas discussões e decisões. (ABEn, 1991)

A Comissão de Especialistas de Ensino em Enfermagem (CEEE), visando incentivar as Escolas Superiores a identificarem os problemas na formação profissional,

definiu uma perspectiva de trabalho para o período de 1986-1987, de forma a configurar as tendências das soluções adotadas, bem como as divergências e consensos. Os resultados desse empreendimento culminaram após diferentes embates, na reformulação do currículo mínimo dos cursos de graduação, em 1995. (Mendes, 1995, 25)

Frente a todos esses acontecimentos, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), com ampla discussão local, estadual e nacional, juntamente com os órgãos oficiais que regulamentam o ensino de Enfermagem no país (CEEf/SESU/MEC), se organizou para elaborar um currículo de Enfermagem que preparasse um profissional com competência técnico-científica, ético-política, social e educativa.

Após várias discussões das entidades de classe de Enfermagem, dentre as quais a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn), juntamente com o “Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem no Brasil” (SENADEN) e a Comissão de Especialistas no Ensino de Enfermagem (CEEf), é proposto um novo currículo, denominado Currículo Mínimo para os Cursos de Graduação em Enfermagem, em 1994 (ANEXO I).

Surge então a composição da nova proposta de *currículo mínimo*, encaminhada à Secretaria Ensino Superior (SESU) do Conselho Federal de Educação (CFE), em 1991. A sua tramitação e aprovação junto ao Ministério de Educação e Cultura (MEC)/Conselho Federal de Educação (CFE) ocorreu entre 1992-94, quando foi dado Parecer favorável do relator ao Projeto de Resolução do Currículo Mínimo de Enfermagem, no CFE, sob nº 314, em abril de 1994; aprovado pelo Ministro da Educação, como Parecer 314/94, em novembro de 1994, que com a extinção do CFE, passou a Portaria 1721 do MEC em dezembro do mesmo ano.

Oficialmente, tal portaria determina o período de um ano para acerto dos currículos, destinando o ano de 1995 para efetuar adaptações entre os atuais currículos plenos, regidos pela portaria e resolução de 1972, e a Portaria 1721/94, a vigorar no primeiro semestre de 1996.

Os eixos centrais do Currículo Mínimo de Enfermagem, aprovado em 1994 pelo parecer nº 314/94 do MEC e CFE são assim delineados:

☛ A compreensão conjuntural do país e do contexto da saúde;

- ☛ A estreita relação entre o processo de formação e o do trabalho, para responder às necessidades de saúde da população;
- ☛ O domínio dos métodos clínicos e epidemiológicos na abordagem dos problemas individuais e coletivos de saúde;
- ☛ A adoção da Lei do Exercício Profissional.

O conteúdo mínimo foi estabelecido em cinco áreas temáticas e respectivas matérias: Ciências Biológicas e Ciências Humanas; Fundamentos de Enfermagem; Assistência de Enfermagem; Administração de Enfermagem e Educação em Enfermagem. A carga horária mínima foi revista e redefinida para 3500 horas, a ser percorrida entre quatro a cinco anos, incluindo o estágio supervisionado, durante um semestre letivo.

A nova proposta de conteúdos mínimos visava formar o profissional voltado para as necessidades de saúde e políticas no setor, não se restringindo ao contexto hospitalar. Incorporava a licenciatura e procurava desfazer a fragmentação entre as áreas temáticas do conteúdo curricular, em contraste com o que está patenteado nos serviços de saúde.

Segundo Christófaro (1991), a ABEn acreditava que os novos parâmetros para a formação, adaptados à realidade e à sistematização do conhecimento que lhe é específico, constantes da nova proposta de currículo mínimo protocolada no MEC, em 1991, representavam a vontade da categoria, bem como as necessidades que a sociedade estava manifestando, para proporcionar maior aproximação à produção e domínio de tecnologias, assim como a capacidade de articular o pensar/fazer do enfermeiro e da Enfermagem com o saber de outras áreas da saúde.

Essas modificações no currículo visam possibilitar a formação de um profissional que saiba definir seu pensar/fazer a partir de modelos epidemiológicos, inserindo-se adequadamente e dinamicamente na assistência à saúde e que tenha participação efetiva na defesa dos princípios do direito à saúde-equidade, universalidade e integralidade, do Sistema Unificado de Saúde (SUS).

A necessidade de imprimir uma nova lógica ao processo ensino/aprendizagem, na perspectiva da inserção da Saúde Coletiva no processo de formação dos profissionais de saúde, implica enfrentar a rigidez dos modelos praticados e redesenhar a estrutura curricular e modelos pedagógicos, em todos os âmbitos. (Costa e Rangel, 1997, 168)

A nova proposta apresentando os conteúdos mínimos, além de formar um profissional voltado para as necessidades de saúde e políticas no setor, sem se restringir ao contexto hospitalar, incorpora de maneira opcional a licenciatura e procura desfazer a fragmentação entre as áreas temáticas do conteúdo curricular, em consonância com as necessidades presentes nos serviços de saúde.⁴

Posteriormente, surge um novo posicionando na Enfermagem brasileira quanto aos parâmetros e diretrizes básicos para orientar a formação dos enfermeiros, visualizando a inserção do enfermeiro no mercado de trabalho, a posição e o papel do enfermeiro, bem como a articulação do trabalho da Enfermagem com o da Saúde; entendendo ser necessário capacitar enfermeiros para intervir com resolubilidade no processo saúde. (ABEn, 1991)

Assim, a partir do currículo mínimo são instituídas pelo CNE/CES nº3 (1.133) de 7 de novembro de 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, que preconizam a formação do enfermeiro generalista, crítico e reflexivo, e possuidor de competências técnico-científicas, ético-políticas, sócio-educativas

Para tanto, a formação do enfermeiro deve ter por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício de competências e habilidades gerais como: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente. Segundo estas diretrizes, além destes, o enfermeiro deverá adquirir outros conhecimentos para o exercício de competências e habilidades específicas de sua profissão que estão detalhadas no ANEXO II.

As diretrizes curriculares fornecem orientações que devem ser observadas na organização curricular das IES do país, pois definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação do enfermeiro estabelecida pela Câmara de Educação Superior do Conselho nacional de Educação.

Mendes (1995) afirma que, embora várias escolas de Enfermagem do país estejam implementando inovações curriculares, elas ainda são pouco expressivas na prática. Em seu estudo, enfatiza a necessidade de resgatar o potencial criativo e o pensamento crítico do corpo docente, assim como a importância de sua formação pedagógica, considerada como

⁴ A área temática do "Ensino em Enfermagem", voltada para a capacitação didático-pedagógica, importante na formação básica do profissional, poderá vir a ser incluída nos currículos plenos, conforme interesse institucional, fato que traz implicações importantes para a formação do papel educativo do enfermeiro. Esta questão será abordada de forma mais detalhada posteriormente.

fundamental para transpor a prática ritualista e tradicional do cotidiano do ensino em Enfermagem. Afirmar que:

Os enfermeiros professores do ensino superior, em sua grande maioria, não contam com experiências teórico-práticas em Didática e Práticas de ensino, capazes de instrumentalizá-los no exercício da docência. As questões da Licenciatura e da atualização em processos pedagógicos, nas vertentes reprodutivas, participativas e críticas, necessitam ser revistas e implementadas, com especial empenho nas abordagens participativas e críticas; estas podem contribuir para as ações que ora se fazem oportunas, ou seja, formar os enfermeiros para exercerem o papel multiplicador na profissionalização dos demais agentes da Enfermagem. (Mendes, 1995, 186).

Acredito que as mudanças implementadas a partir dos órgãos oficiais representam uma construção possível e que estas não garantem em si mesmas que essas modificações sejam produzidas na realidade, mas demonstram uma preocupação com o saber de Enfermagem e, de forma mais abrangente, buscando formar profissionais com posturas mais críticas.

As possibilidades de transformações na formação do enfermeiro, no que tange às mudanças curriculares e nas atuais diretrizes curriculares, parecem bastante promissoras. No entanto, não podemos deixar de considerar que toda transformação ocorre em processo, em transição, que também é permeada de resistências. Insegurança com o novo, dificuldade em se fazer diferente ou mesmo o não saber fazer diferente. E um outro aspecto da questão que considero fundamental: *“a crença de que as mudanças são necessárias e pertinentes”*.

Neste momento remeto-me aos professores de Enfermagem que foram formados em outros modelos, diferentes do preconizado atualmente, se acreditam que tais mudanças são realmente *o melhor* para a formação do enfermeiro hoje. Assim, acreditar na veracidade de tais propostas diferenciadas me parece um fator significativo em direção às mudanças propostas, caso contrário elas pouco ocorrerão, ou se darão de maneira bem mais lenta.

Os professores de Enfermagem, as mudanças curriculares e a prática pedagógica.

Na atualidade, muitas escolas de Enfermagem estão passando pelo processo de reestruturação curricular, que visa a formação de profissionais com visão integral, comprometimento social, e que está pautada nas necessidades de saúde dos indivíduos e coletividade, com base no perfil epidemiológico da população brasileira.

Essa reestruturação sugere mudanças significativas no papel do enfermeiro dentro do sistema de saúde e exige, por parte de seus formadores, escolas e professores, reflexões constantes sobre como implementá-las, na medida em que estes tiveram sua formação pautada em outros modelos e diferentes paradigmas.

Em traz uma análise sobre o ensino de Enfermagem, que do meu ponto de vista ainda se faz presente em muitos cursos:

No ensino de Enfermagem, não é possível negar o legado histórico de uma formação tradicionalmente técnica, com enfoque biologizante, mecanicista, curativo de marco flexneriano, cartesiano, que desconsidera as dimensões política, social, econômica e cultural presentes no cotidiano. Nele, reforçam-se as dicotomias prevenção e cura, trabalho manual e trabalho intelectual, teoria e prática, indivíduo e coletividade, perdendo a perspectiva da totalidade, de articulação necessária à transformação. (Ern, 1999, 47)

Os profissionais envolvidos com a área de ensino em Enfermagem têm se deparado, agora, com a necessidade de desenvolverem estratégias que possibilitem a implementação das mudanças curriculares e paradigmáticas apresentadas. Pensar no processo educativo, na visão de conhecimento e educação que possuem, passa a ser de extrema importância para que algumas transformações de fato ocorram, na medida em que, como já apontado anteriormente, os professores tiveram outra formação.

Bagnato et al. (1999), afirmam que as mudanças curriculares em andamento se apresentam como um caminho importante, mas não o suficiente para realizar as transformações desejadas no ensino de Enfermagem, e acrescentam:

Reconhecemos que uma grade curricular pode facilitar ou não o desenvolvimento ou alteração de determinados pressupostos na formação de um profissional. Entretanto, entendemos que mais do que a grade são as concepções de homem, mundo, Enfermagem do grupo hegemônico de cada instituição que influenciarão as características do profissional a ser formado. (Bagnato et al, 1999, 39)

Segundo as autoras, embora as mudanças curriculares estejam ocorrendo em todas as escolas do país, as transformações durante o processo são lentas, pois cada escola possui um contexto histórico específico e singular, com diferentes interesses e forças políticas entre as instituições e os profissionais envolvidos. E defendem:

[...] para o ensino de Enfermagem, muito mais do que a reorganização da grade ou disciplinas, ou mesmo a incorporação de um novo discurso, a

implementação das mudanças, implica ruptura com um modo de trabalho, com um jeito de ser e fazer Enfermagem ainda consolidada. (Ibidem, p.40)

Portanto, pensar em modificações na formação do enfermeiro significa também a implementação de um projeto político-pedagógico nas escolas que favoreça o surgimento de um profissional com perfil diferenciado, consciente de seu papel social e político e que expresse também o desejo e a prática pedagógica do seu conjunto de docentes.

Assim sendo, temas como mudança curricular, processo ensino-aprendizagem, avaliação, relação teoria-prática, projeto político-pedagógico, prática pedagógica e tantos outros, têm sido alvos de vários estudos na produção científica de Enfermagem na atualidade. Muitos, como já mencionados, possuem caráter de denúncia, de reflexão crítica, e outros já relatam experiências das mudanças em andamento nos cursos de Enfermagem, em direção a uma formação pautada em novos paradigmas⁵.

Entretanto, vários estudos afirmam que ainda prevalece de forma geral uma prática não correspondente, ou seja, propagado o discurso da mudança e da inovação, os resultados têm-se mostrado inexpressivos. Como enfatiza De Sordi, [...] *acredito ser necessário que os professores organizem seu trabalho pedagógico sob novas bases epistemológicas, e que compreendam o alcance das rupturas que elas exigem*. (De Sordi, 1999, 30)

Tentando apontar alguns aspectos dessa questão, é importante salientar quanto ao aspecto *educativo* da formação do enfermeiro, que a licenciatura existe nos cursos de Enfermagem, porém em caráter opcional, e proporciona uma formação pedagógica para atuação nos níveis fundamental e médio do ensino de Enfermagem.

Segundo Bagnato (1994), a licenciatura foi incluída nos cursos de Enfermagem principalmente para atender a uma demanda pela formação dos cursos profissionalizantes - o auxiliar e o técnico de Enfermagem - que passaram a crescer na década de 70 no Brasil. Nesta época, houve uma expansão tanto da assistência primária como terciária de saúde, esta última ocupando lugar de destaque na medida em que a política estatal vigente privilegiava o crescimento da privatização da assistência à saúde.

⁵ Estudos como os de Baptista e Barreira; Ern e Backes; Colomé e Landerdahl e Olivo, publicados na Revista Texto & Contexto (1999), apontam propostas de inovação e ruptura com o modelo tradicional do ensino em Enfermagem, apresentando propostas educativas de cunho transformador e como instrumento de mudança social. Em várias escolas e cursos essas mudanças têm como referência teórica as Teorias Pedagógicas Críticas, e a mais freqüentemente utilizada é a Metodologia da Problemática, desenvolvida por Paulo Freire.

O crescimento do aparato tecnológico para diagnóstico e tratamento individualizado, voltado para ações curativas, de modelo hospitalocêntrico, mostrou-se também um fator importante na qualificação desses profissionais e tornou-se rapidamente o local de maior absorção da mão-de-obra na Enfermagem, acentuando ainda mais a divisão técnica e social do seu trabalho. (Bagnato, 1994, 170)

Tais fatos trouxeram para o enfermeiro um outro espaço de atuação profissional, na área de ensino, pois cabia a ele formar e, posteriormente, supervisionar e gerenciar esses profissionais em qualquer outro espaço de sua atuação no sistema de saúde. Embora considere a criação desses cursos um avanço e um espaço importante e necessário, na medida em que resgata o papel de educador do enfermeiro, a autora denuncia a forma como essa qualificação é feita e entendida pelos profissionais que a executam. Acredita que ela deveria acontecer numa perspectiva crítica, compreendendo não só a aplicação das técnicas de Enfermagem, mas suas implicações com as políticas de saúde, com vistas aos aspectos preventivos e as reais necessidades de saúde da população (Bagnato, 1994).

Embora as mudanças do ensino de Enfermagem venham ocorrendo de maneira lenta, como explicitado acima, existem estudos que vêm discutindo e refletindo as experiências vivenciadas em cursos de Enfermagem, que passaram pela reestruturação curricular. Muitos cursos não só implantaram um novo currículo, como também inseriram inovações na prática pedagógica de seus professores, ou mesmo utilizaram diferentes modelos pedagógicos.

Assim, alguns cursos de Enfermagem têm procurado iniciativas inovadoras em seus currículos (ANEXO IV) como, por exemplo:

☞ A FAMEMA - Marília, SP (1995), implantou o Projeto de Integração da Medicina e Enfermagem na Comunidade (PIMEC) no processo de ensino, articulando a teoria à prática de saúde junto à comunidade, com base na problematização da realidade; refere-se ao PRO-UNI.

☞ Na UEL – Londrina, PR (1995), a reforma curricular ocorreu da proposta pedagógica do PRO-UNI, instituindo o ensino integrado entre diversos cursos de saúde no contexto dos Serviços de Saúde da Rede Básica e inter-relacionado à territorialidade da comunidade.

☛ A UnB – Brasília, DF (1995), integrou-se ao Projeto UNI para viabilizar o ensino vinculado à prática profissional da saúde, por intermédio de "Unidades Integradas de Aprendizagem Acadêmica", de cunho multidisciplinar. O novo perfil profissional resgata valores éticos e humanistas, a criatividade e crítica na tomada de decisões, com resolubilidade dos problemas de saúde.

☛ A UFSC – Florianópolis, SC (1993), integrou-se ao Projeto UNI para viabilizar o ensino vinculado à prática profissional da saúde, por intermédio de "Unidades Integradas de Aprendizagem Acadêmica", de cunho multidisciplinar. O novo perfil profissional resgata valores éticos e humanistas, a criatividade e crítica na tomada de decisões, com resolubilidade dos problemas de saúde. Introduziu ensino integrado entre disciplinas no Ciclo Básico, em 1978, com os serviços na rede básica de saúde, ampliando para o Ciclo Profissional em 1980. Em 1983 definiu o marco conceitual e perfil profissional generalista crítico e comprometido com a solução de problemas de saúde. Compôs o marco estrutural em 8 semestres, excluindo Habilitações, definindo o ensino básico e profissional e a prática intra e extra-hospitalar. Adotou nova taxonomia às disciplinas e introduziu novos conteúdos disciplinares: Enfermagem e Contexto Social; Introdução à Pesquisa; Primeiros Socorros; Metodologias Terapêuticas Alternativas e Métodos Assistenciais.

☛ A UFMG – Belo Horizonte, MG (1993), inseriu-se no Programa de Desenvolvimento de Enfermagem (PRODEN), de capacitação pedagógica e técnico-científica para atuação da Enfermagem em Atenção Primária, integrada ao ensino de graduação, como também orientado à educação continuada dos profissionais da rede de saúde.

☛ A UFRN – Natal, RN (1995), integrou-se com os demais cursos da saúde no Projeto UNI - de união do ensino no serviço e a comunidade, adotando nova estratégia educacional centrada nos problemas de saúde da atenção profissional à criança, ao adolescente, à gestante e família, num dado bairro de Natal.

☛ Na FAMEB – Botucatu, SP (1995), o curso foi implantado em 1989. Compôs o Grupo de Estudo e Trabalhos em Enfermagem (GETE), integrados ao Projeto UNIRAM, proposta pedagógica de integração do ensino no contexto dos serviços de saúde, na comunidade. A proposta incentiva participação ativa e crítica da escola junto aos Serviços da Rede Básica de Saúde, num trabalho coletivo de compromisso em transformar a problemática de saúde e o domínio dos Métodos Clínico e Epidemiológico.

Estes dados demonstram um panorama das iniciativas inovadoras quanto ao currículo em andamento em várias escolas do país, embora se saiba que ainda predomina o modelo tradicional de ensino, pois, como afirma Bagnato:

[...] não é fácil para os educadores romperem com posturas, conceitos, paradigmas e visão de educação pré-estabelecidos [...]. Para isso exige-se pré-disposição, envolvimento, desejo de mudanças no pensar e no fazer, e de conhecer outras formas possíveis de desenvolvimento do trabalho pedagógico, e refletir criticamente sua prática educativa. [...] a travessia

pode ser difícil, lenta e por etapas para um professor que foi moldado durante toda a sua escolarização, a um modelo de ensino que priorizava práticas educativas tradicionais; no entanto, cientes das consequências deste ensino na formação dos profissionais, entendemos que a mudança se faz necessária e imprescindível. (Bagnato, 1999, 22)

Penso que as inovações pedagógicas tendem a ocorrer estimuladas ou provocadas a partir das mudanças curriculares, pois sua efetivação implica em rupturas, inclusive com um modelo de ensino ainda bastante arraigado na Enfermagem. Acredito que a Formação Continuada se apresenta como um dos caminhos possíveis e de ajuda nessa travessia, na medida em que ela é entendida como um processo amplo e contínuo de formação profissional e pessoal.

Indica que podem ser frutíferos o contato e acesso a outras áreas do conhecimento, a novas formas de entender a educação e o ensino em Enfermagem, na medida em que sugere uma prática pedagógica reflexiva e pautada no autoconhecimento. Penso que ela traz elementos que podem contribuir com novos olhares para a prática pedagógica dos professores universitários de Enfermagem, assim como para o significado e importância da profissionalização docente.

CAPÍTULO IV

Igual-Desigual
Todas as guerras do mundo são iguais.
Todas as fomes são iguais.
Todos os amores, iguais iguais iguais.
Iguais todos os rompimentos.
A morte é igualíssima.
Todas as criações da natureza são iguais.
Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais.
Contudo, o homem não é igual a nenhum outro homem,
bicho ou coisa.
Não é igual a nada.
Todo ser humano é um estranho
ímpar.
Carlos Drummond Andrade

REVELANDO OS DADOS

Algumas reflexões a partir dos relatos dos professores.

Como é pertinente a uma pesquisa qualitativa, para a organização e análise dos dados procurei obter uma visão geral do tema pesquisado e de alguns aspectos do contexto que o circunda. Isto me levou a investigar inicialmente as peculiaridades e particularidades nas quais estão envolvidos os professores deste estudo e, para tanto, resgatei por intermédio das entrevistas com os professores suas histórias acadêmicas até chegarem à docência no ensino superior.

A apresentação dos dados foi descritiva, usando-se a quantificação nos casos em que foi necessário caracterizar os sujeitos, ou quando a quantificação acrescentou relevância para a sua compreensão. No entanto, meu esforço foi o de ultrapassar a simples descrição, buscando acrescentar algumas análises e trazer diferentes olhares aos assuntos focalizados.

Como mencionado anteriormente, este estudo foi realizado com professores de um Curso de Enfermagem de uma Universidade Pública Paulista, totalizando oito entrevistas, que tiveram inicialmente um tratamento descritivo dos dados e posteriormente analítico, à luz dos referenciais já explicitados. As entrevistas realizadas procuraram, por meio de seu roteiro, conhecer inicialmente a vida acadêmica dos professores desde seu ingresso na graduação em Enfermagem, sua Pós-Graduação e quais as áreas do conhecimento procuradas e priorizadas durante sua vida acadêmica.

Nesse roteiro verifiquei também a participação dos professores em eventos, seminários, congressos, assim como conhecer sua produção científica mais recente. Tais informações permitiram verificar como desenvolveram sua formação inicial e caracterizar alguns aspectos de sua formação continuada.

Como as mudanças curriculares ocorridas a partir de 1997 no curso de Enfermagem propunham novos paradigmas para a formação do enfermeiro, explicitadas no Capítulo III, acreditava que sua implementação pudesse interferir na organização do trabalho docente, levando os professores a buscarem outras interlocuções. Assim, abordei esta questão no roteiro de entrevistas de modo que os professores pudessem apresentar suas impressões a respeito, na medida em que todos participaram desse processo de reestruturação curricular.

Sabendo que o sistema universitário brasileiro, em especial o público, passa por uma séria crise de identidade, de recursos humanos, orçamentários e estruturais, comprometendo muitas vezes uma de suas funções primordiais que é o ensino, procurei verificar junto aos docentes como estes percebiam suas atuais condições de trabalho. Supunha que elas poderiam trazer implicações para a FC dos professores e sua prática pedagógica, portanto esta questão também foi bastante discutida nas entrevistas.

Preocupada com o desenvolvimento da formação para a docência do professor universitário, identifiquei pelos depoimentos como vem se dando sua profissionalização docente; em que momentos e de que forma vem construindo este importante papel profissional - ser professor, além de ser enfermeiro. Defendo que a FC também deveria ser um espaço de fortalecimento dessa profissionalização, na medida em que ela necessita de competências e conhecimentos tanto das áreas específicas de atuação do docente como da área pedagógica e educacional.

Entendia que com estes dados em mãos poderia identificar as concepções de FC existentes e verificar se a forma que os docentes a compreendem e a desenvolvem tem contribuído, ou não, com as transformações pretendidas para o ensino de Enfermagem, assim como a possibilidade de que esta FC contribua com a profissionalização docente.

Para efeito de análise, os professores entrevistados foram assim identificados: Enfermeiro Docente - ED1, ED2, ED3, ED4, ED5, ED6, ED7 e ED8, sendo que, entre os professores entrevistados, dois já ocuparam cargos administrativos (coordenação e chefia). Conteí com o depoimento de um professor de cada área e nas duas áreas maiores selecionei dois professores, tornando-se assim uma amostra representativa de todas as áreas do curso.

Todas as entrevistas foram realizadas no prédio da Faculdade de Enfermagem e na sala dos professores entrevistados (cada professor tem uma sala, que divide com outro professor da mesma área). Em média tiveram 2 horas de duração, sendo que a entrevista de menor duração (40 minutos) ocorreu com um professor que demonstrou certa dificuldade na sua realização, mostrando-se tenso, pouco espontâneo e suas respostas foram curtas e objetivas, preocupando-se bastante com o tempo que despendia, alegando ter muitos compromissos. As outras entrevistas foram bem mais tranqüilas e descontraídas.

Após várias leituras das entrevistas foi possível identificar alguns eixos norteadores, por intermédio dos quais busquei conhecer e compreender a FC dos professores, assim como

analisá-las, tendo como referenciais as categorias racionalidade instrumental, educação, formação e profissionalização.

Conhecendo os professores de Enfermagem do estudo.

A Graduação em Enfermagem

Com o objetivo de conhecer algumas características do grupo de professores entrevistados, trago alguns dados quantitativos, como: cinco dos professores se graduaram em escolas públicas e três em escolas privadas. O fato de terem feito sua graduação em uma escola pública ou privada não demonstrou diferenciação significativa na trajetória acadêmica dos professores. O que me pareceu mais relevante foi o período em que ela se deu, independente de ser em escola pública ou privada.

A maioria dos professores entrevistados concluiu sua graduação entre os anos de 1976 e 1983 e de maneira geral foram formados num modelo de educação ainda predominantemente tradicional e tecnicista, como explicitado no Capítulo III. Este modelo era fundamentado no paradigma científico, de caráter biologista/individualizado e fragmentado, tendo como centro de sua formação atividades e conhecimentos voltados principalmente para a área curativa e para o trabalho na área hospitalar.

Ainda sobre a graduação, a maioria dos professores (cinco) teve a Enfermagem como primeira escolha profissional e os outros três tinham o curso de medicina como primeira opção, mas posteriormente optaram por fazer o curso de Enfermagem. Nesta questão, explicitou-se que poucos professores tinham conhecimento do real papel do enfermeiro e que passaram a realmente conhecê-lo durante o curso de graduação. A visão *caridosa* da profissão, o desejo de *ajudar as pessoas*, também esteve presente em alguns depoimentos. Esta perspectiva de formação para o enfermeiro estava bastante presente no início de sua profissionalização, mas atualmente, com o advento da cientificidade da Enfermagem, encontra-se em outros patamares.

Alguns professores participaram ativamente do Movimento Estudantil, assim como outros movimentos políticos e sociais em sua vida acadêmica na graduação. Pelos depoimentos, me pareceu que este fato trouxe algumas diferenças ao longo de toda trajetória acadêmica/docente, na medida em que a dimensão política e social de sua formação podem ser mais desenvolvidas.

“Desde que entrei na universidade, participei do movimento estudantil na década de 70-80, e tive a oportunidade de fazer parte da comissão que organizou o segundo Encontro Nacional de Estudantes de Enfermagem. Participei do processo de formação do Centro Acadêmico de Enfermagem. Esta participação foi muito rica. A convivência foi algo que complementava e dava possibilidade de olhar com mais crítica a formação que recebia”. (ED-3)

“Eu mexi o tempo inteiro com Movimento Estudantil. Desde o primeiro ano. Eu passei a ser do Centro Acadêmico, no segundo ano teve essa coisa de participação no ENEEN. Isso com certeza deve ter reforçado essa minha tendência a não querer trabalhar em hospital. Mas tinha uma coisa de identificação com os pobres, eu queria trabalhar com os pobres, eu achava que era mais democrático trabalhar com os pobres e no Rio Grande do Sul tinha um Sistema de Saúde bastante perverso... de risco de exclusão mesmo... quem não tinha condições ficava fora do atendimento de saúde.. eram poucos os equipamentos do INAMPS na época”. (ED-7)

“Os professores do departamento de Medicina Preventiva e da Psiquiatria tiveram uma influência grande também na minha formação. Eu fiz na época um Projeto de Saúde Comunitária no auge dos programas de Medicina Comunitária, de atenção primária de Saúde e eu era bolsista de Iniciação Científica”. (ED-7)

A possibilidade de vivenciar uma formação política geralmente lhes proporcionou um olhar mais crítico sobre a realidade vivida, tanto na vida acadêmica quanto profissional, e também uma posição diferenciada quanto às questões da saúde. Trouxe uma outra visão da realidade social. Este espírito crítico levou-os a preocupações mais abrangentes quanto à sua formação de enfermeiro, assim como da formação atual do enfermeiro.

“Sobre as Mudanças Curriculares dos Cursos de Graduação participei ativamente. E sempre fui muito envolvida na Comissão de Graduação, fui membro durante várias gestões e inclusive o movimento de disparar a análise e a crítica do currículo em vigor, eu participei ativamente até constituir os grupos de estudos preliminares. Depois a formulação do currículo em si e a implementação também”. (ED-3)

“[...] eu achava o fim da picada a gente ser formada só dentro do hospital, não ter compromisso com Saúde Pública, achava o currículo da escola muito reacionário, aí eu achava que a grande possibilidade de mudar isso era entrando para a escola e ser professora”. (ED-7)

“Participei do processo, fui da Comissão das Reformas Curriculares e depois fiquei na Coordenação do Curso no ano de implantação da reforma. Inicialmente eu participava da comissão, a gente tinha uma discussão norteadada com todos os professores e tinha um grupo que amarrava mais as discussões. Então eu briguei muito pro currículo ter a cara que tem hoje, e começar pela Saúde Coletiva”. (ED-7)

Essas afirmações dos professores demonstram a importância da dimensão política na formação do enfermeiro. Como pude perceber, trouxe desdobramentos em sua vida profissional como docente, fazendo com que tivessem um envolvimento com questões mais abrangentes, desde a participação ativa nas discussões da reforma curricular, a participação em atividades administrativas do curso como a Coordenação e até em fóruns maiores da universidade, como a Associação dos Docentes, da qual um dos professores entrevistados é membro atualmente. Acredito que o desenvolvimento da dimensão política da formação docente é um aspecto importante de sua FC.

A Pós-Graduação e outras atividades desenvolvidas

A maioria dos professores fez Especialização/Habilitação em uma das grandes áreas de atuação do enfermeiro. Este fato levou-os a atuarem nessas mesmas áreas na docência e, posteriormente, as procurarem em outros cursos de Pós Graduação, como é possível observar no quadro abaixo:

QUADRO 1 - RELAÇÃO DOS PROFESSORES POR ÁREAS DE ESPECIALIZAÇÃO E/OU HABILITAÇÃO.

Especialização ou Habilitação	Enfermagem Obstétrica	Enfermagem Médico- Cirúrgica	Enfermagem do Trabalho	Enfermagem em Saúde Pública	Licenciatura
Professores	3	3	2	1	5

Entre os oito docentes entrevistados, alguns fizeram mais de uma especialização como Saúde Pública e Enfermagem do Trabalho, ou Enfermagem Obstétrica e Enfermagem do Trabalho, e três fizeram em Enfermagem Médico-Cirúrgica. Estes dados não puderam demonstrar de maneira significativa uma maior ênfase quanto a uma formação que privilegiasse conhecimentos e práticas dirigidos à área hospitalar. Esta predominância se tornou mais significativa na PG e na produção científica, como será explicitado no decorrer das análises.

Cinco dos professores fizeram licenciatura durante ou após sua graduação em Enfermagem, dependendo da escola em que se graduaram. Este dado me pareceu significativo quanto à FC, pois demonstra uma preocupação dos professores com a formação para a docência, pelo menos em sua formação inicial.

Durante a análise das entrevistas verifiquei que, embora a maioria dos professores tenha feito a licenciatura, ela parecia não mais atender as suas necessidades de conhecimentos na área didático-pedagógica, embora em seus relatos esta era uma queixa bastante freqüente. Acredito que isso pode ter ocorrido porque, ao longo da trajetória acadêmica, alguns dos professores não perceberam a necessidade de continuidade de sua formação na área pedagógica, para agir diante dos novos desafios postos pelos tempos atuais para a formação dos profissionais.

As áreas procuradas pelos professores para realizarem sua PG, em nível de mestrado e doutorado foram assim distribuídas:

QUADRO 2 - RELAÇÃO DOS PROFESSORES POR ÁREAS NA PÓS-GRADUAÇÃO.

Área PG	Enf. em Administração	Enf. Obstétrica	Enf. em Saúde Mental	Enf. Médico-cirúrgico	Enf. em Saúde Pública	Ciências Biológicas	Educação
Mestrado	1	1	0	2	1	2	1
Doutorado	0	1	1	2	1	3	0

• Foram contempladas as seguintes áreas nas Ciências Biológicas: Genética, Neurociências e Farmacologia.

Estes dados demonstraram o predomínio de cursos de PG na área de Enfermagem. As áreas de interface da Enfermagem com outras áreas do conhecimento foram menos procuradas no grupo estudado. Em seus relatos, os professores apresentaram vários motivos referentes à sua opção na PG; alguns por interesse numa área específica de atuação em Enfermagem com a qual se identificavam e já vinham atuando como professores; outros, de ordem pessoal, pois em sua maioria não tinham liberação da universidade para sua realização.

O fato desses professores não serem liberados pela universidade para realizarem com mais tranquilidade a PG trouxe uma série de consequências para suas condições de trabalho como é explicitado a seguir:

“A PG naquela época te oferecia oportunidades variadas e a gente podia direcionar nossa área de interesse. Mas por causas das restrições aqui da escola, em não liberar para fazer a PG, então eu tentei fazer disciplinas mais voltadas mesmo para a minha pesquisa, e uma série de outras disciplinas que eu queria fazer, eu não consegui fazer”. (ED-4)

“Trabalhava no Hospital das Clínicas na semana 16/17 horas por dia. Então ficava muito cansada de viajar, o trabalho era muito extenuante. Daí resolvi fazer a PG aqui na universidade, achei que era mais fácil e como gostava muito de Genética desde a graduação, e tem muita a ver com a minha área de Obstetrícia, então aí eu resolvi fazer na área de Genética. Daí eu fiz Mestrado e fiz o Doutorado”. (ED-5)

Quando se constata o predomínio da PG dos professores na área de Enfermagem penso que alguns fatores devem ser destacados. Primeiramente, o fato de que existiam poucas opções para PG na época em que eles a realizaram, pois as escolas que ofereciam estes cursos concentravam-se na região Sudeste.

Neste sentido, Secaf e Kurcgant (1999) confirmam estes dados:

Constata-se que a região Sudeste não só foi a pioneira na criação dos cursos de PG em Enfermagem como ocupa, neste final de milênio, posição de liderança no atual contexto. (Secaf e Kurcgant, 1999, p.5)

Pelo fato da formação inicial ser centrada ainda no modelo fragmentado do conhecimento em Enfermagem, os docentes procuraram aprofundar-se numa área específica desse conhecimento, obtendo assim sua titulação. Esta tem sido uma condição para o ingresso do docente nos cursos de Enfermagem na Universidade, principalmente a pública.

A dimensão pessoal e familiar apresentou, segundo os depoimentos, uma posição significativa também quanto à escolha dos cursos de mestrado e doutorado em determinadas áreas. Na condição de mulheres e professoras, muitas assumem o cuidado com a família, filhos e outras demandas pessoais que lhes ocupam tempo considerável.

Assim, foram vários fatores que influenciaram as escolhas dos professores em relação aos cursos de PG e somente dois dos entrevistados fizeram estes cursos em outras áreas. Acredito que a interlocução entre outras áreas do conhecimento pode enriquecer,

diversificar e ampliar os horizontes da área de Enfermagem, assim como contribuir para o distanciamento da perspectiva tecnicista ainda predominante.

Existe quase unanimidade entre os professores em afirmar que a PG não lhes proporcionou uma formação adequada para o desenvolvimento do trabalho docente. São categóricos em dizer que a PG tem uma preocupação exclusiva com a pesquisa, estando as disciplinas pedagógicas colocadas em uma posição secundária, quando não inexistente.

“Acho que, para as duas funções que a gente passa a adquirir na universidade, a docência e as funções administrativas, a ocupação de cargos de chefia e etc, a PG não te dá nenhum preparo. Basicamente a visão dela é para pesquisa. E isso é cobrado inclusive pelas agências financiadoras de pesquisa, que pouco valorizam a graduação”. (ED-2)

“Seja em qualquer nível de PG, mestrado, doutorado e especialização, percebia que não estava me formando para a área de ensino. Basicamente é para pesquisa”. (ED-1)

“Quanto à formação para professor acho que na PG foi muito pouco. Fui à busca do que eu tinha necessidade...mas assim vamos supor, uma disciplina voltada para Didática e Pedagogia...olha a parte de Didática ainda foi melhor, mas a parte de Pedagogia, sabe? Você não tem...eu não senti o empenho das pessoas em formar o profissional para a atividade didática, para a atividade pedagógica...foi assim uma coisa muito superficial”. (ED-6)

Apenas um professor considerou que sua PG foi excelente e que contemplou a formação para docência. Ele a realizou na área de Educação. Os outros professores procuraram com os recursos que tinham disponíveis no momento, cursar disciplinas como alunos especiais em alguma Faculdade de Educação durante a PG, ou mesmo por intermédio de cursos como Metodologia do Ensino Superior etc.

Considero importante ressaltar que a PG é a única exigência legal para o exercício da docência na universidade; no entanto, uma formação específica para este papel profissional geralmente não é contemplada na PG. Diante dos depoimentos dos professores, alguns questionamentos são necessários: como esperar que os professores universitários de Enfermagem realizem mudanças no ensino, se o seu papel profissional como professor foi pouco desenvolvido? Ser tecnicamente um bom enfermeiro, com domínio adequado do conteúdo de sua disciplina, um pesquisador competente em sua área de atuação é condição suficiente para o desenvolvimento adequado da atividade docente?

O predomínio observado da busca de áreas específicas de Enfermagem por parte dos professores para realizarem sua PG foi reafirmado também na participação em eventos, ou mesmo nas produções científicas, na pesquisa. De maneira geral, elas ocorreram da mesma forma, ou seja, com predomínio de participações em suas áreas específicas de atuação na docência. Demonstraram certa dificuldade em transitar por outras áreas de conhecimento dentro da própria Enfermagem, ou mesmo em outros campos do conhecimento. Confirmou-se a presença de um saber especializado e ainda desarticulado com outros no ensino de Enfermagem.

Como exemplo de produção em pesquisas foram citadas, entre outras, as seguintes áreas: ergonomia; riscos para a amamentação ineficaz; autocuidado em UTI neonatal; ressuscitação cardíaco-pulmonar e respiratória; organização de um serviço de Enfermagem em anestesia; proposta de assistência ao idoso com amputação de membros inferiores; treinamento do pessoal de Enfermagem ao paciente e família; formação de enfermeiros e a municipalização da saúde no Brasil; o estudante de Enfermagem como sujeito; diagnóstico de Enfermagem mais freqüente em uma unidade de internação em ginecologia; especialidade de Enfermagem em Comissão de Infecção Hospitalar; manual da gestante; desenvolvimento de estratégia de ensino com vistas a formar o profissional de saúde como agente de mudanças.

Essas informações explicitam que a produção de conhecimentos destes docentes volta-se principalmente para as ações de Enfermagem no âmbito hospitalar ou de atuações em especialidades.

Apesar das questões apontadas, alguns professores mencionaram participar de eventos, ou buscar outras áreas do conhecimento, ou mesmo em outras atividades não intelectuais, que consideraram repercutir em sua formação e atividade docentes.

“Eu atualmente estou na área de Administração, mas sempre gostei de trabalhar com Recursos Humanos e gosto também de trabalhar com Relações Públicas. Adoro essa coisa de estar envolvida com uma área voltada para a área de relações públicas, não só para os pacientes, mas também para os profissionais. Eu até participei de alguma coisa em São Paulo, tive um período na GV que foi uma experiência bárbara”. (ED-1)

“Gosto de trabalhos manuais como crochê, ponto cruz, e acho também que é uma estratégia interessante para aproximação de um grupo, por exemplo, de um grupo de

mulheres, é interessante. Embora a gente saiba que criança tem uma atração também por isso...eles gostam muito de trabalhos manuais...”. (ED-5)

“Faço Terapia de Grupo há anos, e desde que terminei o Curso de Formação em Grupo Operativo, eu já fui procurar Terapia em Grupo porque achei que era um bom canal, que agiliza a gente pensar alguma coisa de conteúdo subjetivo. Acho que tem sido muito bom até para melhorar um pouco minha situação no papel de professora além de pessoal”. (ED-3)

Estes três depoimentos confirmaram a importância do diálogo com outras áreas do conhecimento, ou mesmo na realização de atividades que complementem a sua formação como pessoa, o que também repercute no trabalho pedagógico. Esta abrangência na formação dos professores como sujeitos contempla a concepção de FC que defendo neste estudo. A formação da pessoa em sua totalidade pode possibilitar um crescimento que também reflete em todas as dimensões de sua vida, inclusive na profissional.

Outras características foram detectadas por meio das entrevistas com os docentes. Todos os professores afirmaram gostar da área de ensino desde a graduação e mantiveram por curto período em sua atividade profissional as duas áreas de atuação, Enfermagem hospitalar e docência, para posteriormente permanecer só na docência, com uma exceção, que saiu da graduação, foi para a PG e já se inseriu no ensino de Enfermagem.

Alguns professores ingressaram na docência por convite do Coordenador do Curso de Enfermagem no período de sua criação e outros por processo seletivo, quando o curso já estava estruturado. Os depoimentos abaixo caracterizam estas afirmações.

“Eu comecei a trabalhar primeiro no hospital, prestei concurso aqui no HC/UNICAMP, na Emergência Clínica, mas já tinha intenção de fazer PG, por causa do meu interesse pela carreira docente. Já era meu objetivo, porque eu gosto da área do ensino, eu sempre quis. Naquela época estava começando o Curso de Enfermagem na UNICAMP, e o coordenador do curso passou uma lista no hospital, perguntando quem tinha interesse em ajudar. Então, eu mesmo sendo ainda só enfermeira, comecei a ajudar dando algumas aulas, e depois eu fui convidada a ir definitivamente para o curso”. (ED-4)

“Acabei mandando meu currículo aqui para UNICAMP, daí me chamaram para uma entrevista. Eu fiz a entrevista aqui, fui lá no Paraná e pedi minha demissão”. (ED-8)

“Fiquei por seis anos trabalhando na PUCC. Depois teve um período de demissão, de corte de pessoal, e dentro desse processo estava meu nome e fui mandada embora. Aí o Professor Sieto, Coordenador do curso de Enfermagem daqui, me chamou prá vir trabalhar na UNICAMP”. (ED-1)

Cheguei a trabalhar no HC, só que eu trabalhei de maio até julho, e tive que parar as aulas que eu estava dando na Graduação como professora hora/aula e assumir como enfermeira porque o concurso me chamou. E eu falei, olha, eu não posso deixar uma coisa que é garantida, eu prestei concurso (no HC) por uma coisa incerta. Ai eu fui pro HC só que o pessoal não queria que eu fosse e aí ficou aquela coisa, e como era dentro da mesma Instituição, eles fizeram um remanejamento de pessoal. Então, em julho eu saí do HC, quer dizer, trabalhei até o dia 30 de julho e no dia primeiro de agosto eu já estava de volta prá Escola". (ED-6)

"Meio período eu trabalhava como enfermeira, e no outro meio período trabalhava na escola. E continuei assim até saber da seleção para professores aqui na UNICAMP, e vir para cá". (ED-3)

As possibilidades do trabalho coletivo.

Foi possível perceber pelos depoimentos uma certa dificuldade com o trabalho coletivo entre o grupo de docentes. Inicialmente, pela existência de poucos grupos de estudos e de pesquisa, espaço em que possivelmente este trabalho poderia ser mais desenvolvido. Posteriormente, em outros aspectos da vida acadêmica dos docentes na universidade, como a organização do processo de trabalho e as dificuldades de integração entre disciplinas do novo currículo que abordarei a seguir.

"Então, eu acho que não houve continuidade das discussões que se iniciaram, pois a mudança curricular não é uma mudança só de grade, é mudança de trabalho, das pessoas, dos feudos, das áreas, e a gente não conseguiu isso. Já que não conseguimos, cada vez os professores foram ficando mais estanques em suas áreas, e ao invés de existir um entrosamento das disciplinas, se formam blocos teóricos em que um professor dá disciplinas em um outro bloco, depois em outro, sem haver integração entre eles. Poucos docentes se mostraram abertos para esta integração". (ED-2)

"A mudança curricular no nosso curso implicou num trabalho que foi bastante duro. Muitos conflitos surgiram e teve quebra de grupos aqui, interno mesmo, teve gente que em conflito não conseguia mais trabalhar no coletivo, porque tinham questões outras que não podiam ser resolvidas pela emergência da necessidade. Teve fases que eu meio que optei prá trabalhar sozinha sabe, porque não conseguia produzir melhor em grupo. Isso tudo a implementação do currículo novo acabou trazendo". (ED-3)

"Sobre a questão interdisciplinar, acho que não teve uma movimentação das pessoas no sentido de apreender o discurso do outro. Acho que algumas pessoas tentaram fazer isso, eu particularmente né, e até tentei me aproximar da área de Saúde do Adulto, mas quando eu vi que era uma movimentação que tinha só daqui prá lá, mudei minha posição". (ED-7)

“Com as mudanças que teve no Departamento com a saída do professor Sieto, a minha área de Administração teve muitos conflitos. Os docentes dentro da área iam contra o pensamento da professora que era a coordenadora do Curso de Graduação e que estava coordenando as mudanças curriculares. Então não houve muita participação da nossa área, por causas dessas brigas internas”. (ED-1)

Penso que as dificuldades dos professores de envolvimento com o trabalho coletivo são preocupantes, embora revele uma característica intrínseca de nosso tempo, de nossa sociedade, em que o individualismo é constantemente fortalecido, especialmente pelo sistema político e econômico predominante e sua ideologia.

Um olhar mais ampliado sobre as características e os movimentos apresentados pela maioria dos professores no transcorrer da vida acadêmica, em suas buscas percebe-se ainda o predomínio e valorização dos conhecimentos oriundos das áreas mais científicas, como sendo estas que realmente sustentariam o saber da Enfermagem. A dimensão técnica de suas ações, tendo como influência o saber médico caracteriza a valorização de conhecimentos atrelados à lógica do positivismo e do cientificismo, em detrimento de outras áreas do conhecimento consideradas menos científicas, como é explicitado na fala a seguir:

“O aluno chega no final do curso defasado...eu acho que ele chega pior do que ele chegava antes. Muitas vezes eu tenho que retomar muita coisa já dada porque ele não sabe como o respirador tem que funcionar, não sabe aspirar uma traqueostomia, tem que aprender a aspirar e não sabe! Então aquelas coisas que são básicas e talvez ali que a gente tinha que trabalhar a assistência de Enfermagem de uma forma mais integrada, a gente acaba não fazendo porque ele precisa fazer opções, porque ele está angustiado de estar no quarto ano e não saber fazer estas coisas ainda”. (ED-6)

Neste depoimento percebe-se a grande preocupação do professor quanto ao domínio dos conhecimentos técnicos de Enfermagem pelos alunos que estão finalizando o curso. Se este mesmo aluno adquiriu conhecimentos e habilidades que lhe permitiram abordar um indivíduo enfermo no hospital de maneira mais acolhedora, humanizada, compreendendo as circunstâncias que o levaram a tal condição de saúde (epidemiológicas, sociais, econômicas e culturais), não me pareceu ser uma preocupação de mesma grandeza expressada por este depoimento.

“Eu não queria simplesmente trabalhar em um hospital, queria ir além disso, e então fui buscando isso na minha formação, e a Especialização foi um caminho que me abriu as portas para entrar na Universidade. Isso favoreceu a minha entrada”. (ED-2)

Observei por algumas falas que o que se valoriza como conhecimento na universidade ainda é um saber especializado, no caso específico uma especialidade voltada para a área hospitalar. Não que os conhecimentos específicos sejam de menor valor ou que o domínio das técnicas de Enfermagem não seja importante e necessário. O que questiono é o predomínio de uma racionalidade (instrumental), pautada na técnica e no estatuto da ciência, se sobrepondo às várias outras dimensões da formação humana.

Esta racionalidade encontra-se presente em todas as esferas da vida humana em nossa sociedade e se manifesta ao perceber-se que a educação, assim como a profissionalização por ela promovida, ao atrelar-se à lógica do positivismo e do cientificismo, na hegemonia do paradigma científico, deixa em posição secundária conhecimentos oriundos de outras áreas como as humanas, dentre outras. Acredito que estas áreas podem fornecer referenciais que contribuirão com uma formação mais humanizada para o profissional de Enfermagem, assim como para a formação de seus professores.

A educação, não sendo mais um processo de transmissão de uma cultura geral de humanidades, de saber universal, torna-se então uma instrumentalização para o trabalho, um investimento que visa preparar o aluno profissionalmente de modo que ele seja mais produtivo e que se habilite para melhor inserir-se no mercado. Desta forma constata-se que os interesses do sistema educacional universitário concentram-se ainda na promoção do desenvolvimento capitalista.

A profissionalização da Enfermagem traz ao longo de sua história as marcas desse cientificismo/tecnicismo em seus currículos, no modo como percebe sua atuação profissional e como pude verificar, na formação dos professores. A vinculação de sua origem com a assistência curativa para atender a medicina hospitalar e condicionada aos interesses do modo capitalista de produção, assim como com o sistema político-econômico vigente, reafirma esta posição de ser um mero instrumento dos fins.

Esta formação, de maneira geral, desconsiderava as dimensões política, social e econômica em que estavam envolvidos tanto os alunos como a população a quem seria destinado o trabalho em saúde. Este modelo de formação ainda me pareceu bastante

presente entre os professores entrevistados e traz consigo o predomínio da racionalidade instrumental, presente na nossa sociedade e fundada no endeusamento da ciência e da tecnologia.

Dessa forma, percebo que a Enfermagem ainda busca o fortalecimento de sua atuação profissional no domínio do conhecimento técnico de suas ações, em detrimento de conhecimentos de outras áreas e de uma atitude mais reflexiva e crítica sobre sua formação e sua prática.

Embora esse modelo de formação tradicional tenha sido percebido como predominante entre os professores entrevistados, pude verificar que alguns tiveram uma formação inicial diferenciada e tenderam a desenvolver sua FC também de forma diferenciada.

“Tive o privilégio de estudar numa escola em que as pessoas tinham uma preocupação com a questão da formação teórica do Enfermeiro. Embora tenha sido a época que eu mais criticava a formação que os meus professores ofereciam, é que a gente tinha muito pouco espaço no currículo para aprender técnica. Então eu ficava revoltada, porque eu saí da Faculdade sem nunca ter feito uma sondagem vesical, sem nunca ter feito uma punção venosa. Teve uma dada situação em Médico-Cirúrgico, eu achei que eu não estava muito capacitada. Aí eu pedi para ficar em recuperação. Fiquei em Estágio Voluntário, porque eu não tinha tido oportunidade de fazer uma série de técnicas e eu achava um absurdo sair do terceiro ano sem nunca ter feito algumas. O argumento dos meus professores falava assim: olha, o enfermeiro precisa saber pensar, o enfermeiro não precisa saber técnica. Quando vocês saírem daqui necessariamente vão ter que fazer, vão ter que aprender. Mas o que importa não é tanto a questão da técnica, mas o saber pensar”. (ED-7)

“Eu acho que o mínimo de fundamentação teórica nos cuidados é importante, porque senão você não sabe o que está fazendo e fica à mercê do que o outro te manda fazer, sem ter o mínimo de condição de avaliar uma situação em que você tenha que intervir. Como você está sempre colada na intervenção que o outro propõe, no caso o médico, quando você se depara com uma situação que não está padronizada, fica estupefato e tendo que chamar o médico. Eu acho que isso é péssimo, e que depois quando se depara com instituições em que o médico não estaria sempre do seu lado, como é que você toma decisões? Como é que você resolve problemas? Eu acho que é uma coisa que vem desde a formação da gente, então na minha formação acho que o que me marcou foi essa questão de ter uma hegemonia muito grande da questão teórica na formação”. (ED-7)

Estes depoimentos são bastante esclarecedores quanto à formação inicial destes professores e o quanto ela repercute no seu trabalho docente, pois compreende uma concepção diferenciada de enfermeiro, diante da qual outras questões são relevantes em sua formação.

Reitero que reconheço a importância do domínio da dimensão técnica dos conhecimentos de Enfermagem, mas acredito que existem outros conhecimentos a valorizar. Estes se encontram em dimensões diferentes como: saber pensar, saber decidir, ser crítico quanto ao estabelecido, duvidar das verdades incontestáveis de uma corrente de pensamento predominante, bem como participar de movimentos que almejem mudanças sociais, dimensão em que a área da saúde está situada.

As reflexões feitas a partir do depoimento deste professor me remetem novamente ao pensamento de Adorno (1985). Este acreditava que o desenvolvimento do espírito crítico, da autoconsciência posta a serviço da crítica negativa, possibilitaria, pela conscientização, a desconstrução de mitos e tabus, vislumbrando novas saídas. Ele nos alerta para a importância do desenvolvimento dessa consciência dos sujeitos, na nossa capacidade de reflexão crítica, que poderia levar-nos à superação de uma visão alienante e à possibilidade de negar o instituído.

Como sujeitos históricos perceber-nos condicionantes e condicionados, mas capazes da superação da alienação. Para tanto, acredita que a conscientização produzida pela educação deve resgatar aspectos da formação humana que estão pouco desenvolvidos em nossa sociedade, exatamente pelo predomínio da dimensão instrumental da razão em todas as suas esferas.

Mediante esses pressupostos, a Enfermagem como uma prática social, que tem como objetivo primordial de sua ação “o cuidado humano”, deveria fortalecer as dimensões humanas de sua formação, por meio das diversas áreas do conhecimento que possibilitem ampliá-la, mas na direção do humano, pois ele é o sujeito de sua prática profissional.

Percepções dos professores sobre o novo currículo.

Como mencionado, a possibilidade de que a implementação de um novo currículo no Curso de Enfermagem (pautado em outros paradigmas) pudesse interferir na FC dos professores, motivou-me a abordar esta questão. O que constatei por meio das entrevistas foi que este processo acarretou uma série de dificuldades e conflitos para o corpo docente. Embora todos tenham participado do processo interno de discussão sobre esta reestruturação, uns de forma mais intensa, outros de maneira superficial, posições e opiniões bastante divergentes foram evidenciadas.

As diretrizes curriculares proporcionaram uma orientação quanto à formação do enfermeiro a ser implementada de acordo com as escolas formadoras. Como explicitado no Capítulo III, preconizam a formação do enfermeiro baseado em patamares bastante diferenciados, principalmente em relação à formação inicial dos professores deste estudo discutida anteriormente. Desta forma, o que pretendo verificar é como estes professores têm sentido estas mudanças? Que dificuldades têm encontrado em sua implementação? Que implicações estas mudanças podem trazer para sua prática pedagógica e para sua FC?

Alguns professores afirmaram que:

“...a mudança curricular está acompanhando a evolução da Enfermagem como profissão”. (ED-4)

“...o currículo antigo não dá conta de uma formação para o enfermeiro adequada ao nosso tempo na atualidade”. (ED-3)

“...penso que a mudança curricular é um processo que deve ser lento, é preferível que existam mudanças lentas, mas que se mantenham, do que grandes mudanças revolucionárias que perdem sua estrutura”. (ED-5)

Estas observações demonstram alguns aspectos positivos da reforma curricular. No entanto, mesmo alguns professores que acreditam na necessidade e importância desta mudança, pois ela implica novos paradigmas na formação do enfermeiro, apontam as grandes dificuldades de sua concretização, ou mesmo a resistência de outros.

“O que eu verifico, pelo menos no pouco que eu conheci de currículos, é que ele hoje está mais direcionado no sentido de preparar o aluno para busca desse conhecimento. Como é que ele faz quando se depara com uma situação, e que caminho ele vai fazer para buscar aquele conhecimento, que não se esgota na sua formação e na graduação. Embora eu ache que o currículo, mesmo após a reforma curricular, ainda não está voltado para isso. Este novo currículo ainda não deu conta de trazer esta perspectiva para o aluno. Nos percebo estanques, e aqui um discurso de mudança, de mudar, mas só a capa da disciplina muda. Quando a gente vai ver em termos de conteúdo, é praticamente o mesmo, você muda de lugar, de semestre, você dilui as disciplinas, mas o método, a estratégia, acho que o projeto como um todo, não contempla isso. Por mais que se tenha como proposta desse curso formar o enfermeiro generalista, mas se formos ver em termos de carga horária, a área que continua tendo mais peso, é ainda a área hospitalar, pois a forma como as disciplinas são dadas não mudou”. (ED-2)

“...as mudanças não aconteceram na verdade por resistência interna”. (ED-3)

“O que faz virar não é o currículo formal, mas a prática que se vai construindo”. (ED-3)

“Não houve um consenso entre os professores quanto à mudança curricular”. (ED-4)

“Como mudou o currículo, nós tivemos que mudar. Acredito que ainda não estamos numa fase de uma prática diferente, pois nós não conseguimos ainda modificar a nossa forma de trabalhar, porque estamos ainda inseguros em relação a isso. Acho que mudou o currículo, mas nós não conseguimos mudar a nossa prática, que ainda trazemos os modelos dos professores mais velhos”. (ED-4)

“...existem pessoas ainda arraigadas ao modelo antigo...não sabem como mudar”. (ED-5)

“...os pressupostos, as concepções, as ideologias são diferentes entre as pessoas que discutiram e praticaram o novo currículo...é um problema conceitual”. (ED-7)

“Acho que esta questão do marco referencial teórico, não foi absorvida pelo grupo”. (ED-8)

“Mudança de paradigma...mas as pessoas querem continuar no que está, não querem ir...por mais que o discurso seja uma coisa, a prática não é”. (ED-6)

“Houve pouca participação da minha área nas discussões do novo currículo...foi um processo com muitos conflitos, e eu fiquei muito magoada porque houve uma redução muito grande na nossa carga horária”. (ED-1)

“O currículo antigo era melhor, porque o aluno chega no final do curso bastante defasado quanto ao domínio das técnicas de Enfermagem”. (ED-6)

Por intermédio desses depoimentos pude perceber as imensas dificuldades que envolveram e ainda envolvem a reestruturação curricular neste curso de Enfermagem. Um aspecto importante dessas dificuldades apontado por todos os professores foi que não ocorreram a interdisciplinaridade e integração entre as grandes áreas do curso. Existe uma dificuldade muito grande de se trabalhar coletivamente, já citada, entre o grupo de professores que permaneceram fechados em seus feudos, tentando defender suas áreas de conhecimento e suas disciplinas, não conseguindo enxergar o todo das mudanças que o novo currículo propõe.

Acredito que as diferentes e divergentes concepções de homem, de sociedade, de mundo, de saúde e de educação existentes entre os professores, ou mesmo de uma clareza do grupo quanto ao papel do enfermeiro dentro do sistema de saúde, se mostraram um fator

difícil para que a reestruturação curricular possibilitasse uma formação diferenciada para o enfermeiro.

Alguns professores defendem a necessidade de um envolvimento real de todo o grupo com as discussões da nova proposta curricular, que estes se dispam de suas resistências e se proponham a dialogar e fazer uma avaliação mais profunda de todo o processo.

Pareceu-me pelos seus depoimentos haver uma certa dificuldade do grupo, considerando o tempo, espaço e condições vivenciadas para lidar com conflitos e saber gerenciá-los sem que estes envolvam, ou se misturem, com questões de ordem pessoal. As divergências e as disputas de poder são situações presentes em muitos grupos sociais e envolvem diferentes concepções de mundo, de homem, de Enfermagem, do que é formação, do que é educação, de qual sociedade falamos, enfim, uma gama de questões importantíssimas a serem discutidas e tematizadas coletivamente.

Penso que as mudanças sempre são difíceis, pois acarretam insegurança entre os envolvidos, que tiveram sua formação pautada em outros moldes, em outros paradigmas, bastante arraigados em nossa sociedade, como é o caso do paradigma científico. As mudanças propostas realmente implicam em mudanças conceituais que muitas vezes desestabilizam aquilo que há muitos anos está instituído. É de fato um processo longo e demorado, nem sempre conseguindo promover um consenso entre os envolvidos.

Um problema observado e também detectado pelo grupo de professores entrevistados é que a demora, o tempo necessário para o processo de transição do velho para o novo, traz conseqüências para os alunos. Eles ficam no meio desse turbilhão de divergências, conflitos e disputas de poder e se sentem bastante inseguros, podendo acarretar alguns danos à sua formação.

“A primeira turma que se formou no novo currículo tinha uma característica muito diferente. O grupo, o conjunto em relação aos demais alunos anteriores...parte delas eu acho que foi muito assim reflexo direto deles terem vivido a primeira experiência. Em parte eu acho que era reflexo de uma desorganização do corpo docente e da não possibilidade da superação de conflitos de interesse, de rigidez de posição...”. (ED-3)

Esta é uma questão para a qual os professores não deveriam se descuidar, mas sim procurar somar esforços no sentido de superarem com mais diálogo e consensos possíveis o processo de transição. Um outro aspecto das mudanças curriculares que foi discutido entre

os professores, diz respeito à sua percepção quanto à necessidade de mudanças em sua prática pedagógica, advinda das mudanças curriculares. A maioria dos professores afirma não ter percebido uma relação direta de sua prática pedagógica em função do novo currículo, assim como não terem procurado outras áreas do conhecimento, mesmo as pedagógicas em função desta mudança.

“O que eu verifico, pelo menos no pouco que eu conheci de currículos, é que ele hoje está mais direcionado no sentido de preparar o aluno para busca desse conhecimento. Como é que ele faz quando ele se depara com uma situação, e que caminho ele vai fazer para buscar aquele conhecimento, que não se esgota na sua formação e na graduação. Embora eu ache que o currículo, mesmo após a reforma curricular, ainda não está voltado para isso. Este novo currículo ainda não deu conta de trazer esta perspectiva para o aluno. Agora, o que se cobra muito nas agências e no mercado de trabalho, é a criatividade, a inovação, a liderança, e eu questiono até que ponto isso é contemplado na graduação. Eu acredito que não esteja, mesmo com a mudança curricular. Nos percebo estanques, e aqui um discurso de mudança, de mudar, mas só a capa da disciplina muda. Quando a gente vai ver em termos de conteúdo, é praticamente o mesmo, você muda de lugar, de semestre, você dilui as disciplinas, mas o método, a estratégia, acho que o projeto como um todo, não contempla isso. Por mais que se tenha como proposta desse curso, formar o enfermeiro generalista, mas se formos ver em termos de carga horária, a área que continua tendo mais peso, é ainda a área hospitalar. Embora o enfoque de nosso currículo seja partir do coletivo, do menos complexo em termos de assistência e tecnologia, partindo do atendimento de saúde nos ambulatorios, centros de saúde, entidades coletivas como creches, asilos e etc até chegar no individual, em unidades de internação, e passar para a assistência de maior complexidade, com UTI, PS e áreas afins, a forma como as disciplinas são dadas não mudou”. (ED-2)

Em relação a este depoimento é importante salientar que nem sempre é possível uma visibilidade imediata das transformações em curso num momento de travessia de um modelo para outro, de uma perspectiva para outra. Vale ressaltar que as mudanças podem ocorrer num âmbito individual ou num pequeno grupo, o que muitas vezes não permite visualizá-las com maior clareza.

“Deveria haver uma capacitação maior dos docentes com a área educacional para uma compreensão melhor sobre o currículo”. (ED-5)

É interessante observar por meio dessas falas que o conhecimento advindo de outras áreas como as humanas, embora pouco procurado pelos docentes, é percebido como

necessário, podendo ampliar o entendimento sobre as questões nas quais está envolvido o seu trabalho na universidade, que é a docência.

No entanto, as observações feitas pela maioria dos docentes a esse respeito se restringiram a queixas de sobrecarga de atividades e a necessidade de se ter mais estudo para dar conta de conteúdos que até então não dominavam. Com o novo currículo, embora as grandes áreas tenham permanecido, houve a necessidade de se criar uma subdivisão das áreas em disciplinas. Assim, os professores percorrem outras áreas diferentes das suas e se alternam para ministrar suas disciplinas específicas, trabalhando em conjunto com os professores, nas diferentes áreas.

Foi pouco mencionada nos depoimentos uma preocupação com a busca de outras áreas de conhecimento que pudessem auxiliá-los na superação das dificuldades enfrentadas com as mudanças curriculares. Mesmo a possibilidade de que estas buscas pudessem capacitá-los para a realização de inovações em sua prática pedagógica, que certamente poderiam auxiliar na realização das rupturas necessárias para que a reestruturação curricular se efetivasse. A necessidade de maiores conhecimentos advindos da área pedagógica foi bastante lembrada pelos professores, principalmente devido às dificuldades que têm encontrado em lidar com os alunos e os desafios que estão trazendo.

Posso inferir também que as questões que envolvem as dificuldades levantadas pelos docentes quanto à reestruturação curricular trazem as marcas do predomínio da racionalidade instrumental. Esta se manifesta na maneira arraigada que se encontra para alguns docentes a formação tecnicista e instrumental do enfermeiro, pautada no paradigma científico, que não contempla as dimensões políticas e humanas de sua formação.

O que importa dentro desse paradigma é o domínio técnico das ações de Enfermagem, não se vislumbrando o espaço da reflexão crítica de sua prática, acatando esta perspectiva de formação como a que realmente importa. A possibilidade de que o enfermeiro se forme sem o domínio dos procedimentos técnicos básicos, parece inadmissível para alguns professores. No entanto, o desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa do aluno, que o possibilite pensar, discernir, questionar, duvidar e tomar decisões, de maneira geral parece não ser tão valorizada.

Diante deste cenário é possível verificar as marcas deixadas na formação dos professores entrevistados, que foram evidenciadas ao longo das análises, especialmente durante os debates sobre a reestruturação curricular do curso.

“Acho que a mudança não aconteceu por resistência interna, e assim as iniciativas que a gente tomou não tiveram sucesso porque existia uma dificuldade geral de as pessoas cederem, de pensar, de refletir concretamente numa disposição de uma prática diferente”. (ED-3)

As dificuldades explicitadas por intermédio dos depoimentos dos professores durante este processo confirmam a resistência de alguns docentes quanto às mudanças propostas pelo novo currículo.

As condições de trabalho docente e a Formação Continuada.

Discutir as condições de trabalho dos professores universitários deste Curso de Enfermagem me pareceu uma questão de extrema relevância para compreender como desenvolvem sua FC. Tenho conhecimento, como já explicitado no Capítulo II, das transformações pela quais vem passando a Universidade Pública Brasileira e, por meio dos depoimentos dos professores, confirmei que esta instituição também está envolvida nesse processo.

Uma das questões mais graves apresentadas pelos professores diz respeito à não reposição de professores aposentados ou que pedem demissão da universidade. Isto tem provocado uma sobrecarga imensa de atividades para os docentes que estão no quadro atual, principalmente no caso deste Curso de Enfermagem, aonde se soma o fato de que a Pós-Graduação foi criada recentemente (1999). Assim, os mesmos professores têm que atender a toda demanda gerado a partir de então.

“Nós não tivemos liberação para fazer PG, fato que tem gerado sobrecarga de atividades para o docente”. (ED-3)

“Me sinto bastante sobrecarregada com tantas atividades na graduação e PG...se você me perguntar quantas horas eu tenho dormido por noite para dar conta do recado?...Estou me sentindo sufocada.”. (D-6)

“Frequentemente levo trabalho para casa no final de semana...estou sentindo que isto tem até comprometido minha vida pessoal...estou ficando escrava do trabalho”. (ED-6)

“Dar conta de demandas muito diferentes e concomitantes tem gerado muito desgaste... não tenho tempo para estudar, me aprimorar”. (ED-7)

“Acho até que a minha vida era mais rica intelectualmente antes de ingressar no curso de Enfermagem.” (ED-7)

A defasagem numérica de professores no curso foi contornada por meio da transferência dos “enfermeiros colaboradores”. Estes eram enfermeiros do Hospital das Clínicas e foram deslocados para o Curso de Enfermagem para atuarem como professores. Atualmente, existem nove enfermeiros colaboradores. A maioria não possui formação para atuar na docência. Apenas três têm mestrado concluído e alguns já se encontram inseridos em programas da PG.

A posição dos professores entrevistados é de preocupação com esta situação, porque estes “colaboradores” mantêm seu salário como enfermeiro, não podendo ingressar na carreira docente. Primeiramente, porque não atendem a uma exigência da universidade que só admite professores doutores em seus quadros e, segundo, porque a política atual da universidade é de otimização dos recursos humanos existentes. Há algum tempo não são abertos concursos públicos para o ingresso de professores na universidade, inclusive para a regularização da atividade exercida por alguns docentes, e não se tem previsão de quando isso ocorrerá. O último concurso para ingresso de docentes no curso de Enfermagem ocorreu em 1999, com a entrada de cinco doutores.

“...temos tentado minimizar um pouco a diferença do perfil do professor, porque nós temos tido que contar com a contribuição dos enfermeiros que não são docentes”. (ED-3)

“Estes enfermeiros não possuem uma inserção real na carreira docente, pois como eles não têm PG, não tiveram a oportunidade de ampliar um pouco mais seus horizontes, eles vêm apenas para o ensino e sua prática. Eles não têm muito estímulo para fazer a PG, porque ela não vai mudar a situação deles na escola”. (ED-2)

“Houve a reestruturação curricular, mantivemos dois currículos concomitantes, e, além disso, o início do Curso de PG, mas o número de docentes não aumentou. Daí teve a contratação dos enfermeiros colaboradores...hoje eu me dou conta de que a capacitação que um enfermeiro tem é bem diferente da que um professor doutor tem. Acho que faz uma diferença fundamental, pois gera um descompasso na formação dos alunos”. (ED-7)

Considero importante apresentar esta situação dos professores do curso, pois ela demonstra a forma como a universidade tem tratado as questões do ensino em seus cursos, e as condições de trabalho dos docentes comprometendo a graduação. Sobre o ensino de graduação, alguns professores acrescentam:

“...acho que a finalidade do ensino aqui, não é colocada em primeiro lugar, seja na graduação como na PG”. (ED-8)

“As exigências impostas para o trabalho docente, o tem distanciado da graduação”. (ED-3)

“Com as condições e exigências colocadas pela universidade quanto ao trabalho docente como a necessidade de produção científica (produtividade), os Relatórios de Atividades etc, tive que reestruturar meu processo de trabalho, o que fez com que um grande tempo que eu dedicava à preparação das aulas, ficou comprometido...e mais do que isso, eu não tenho mais tempo para pensar e planejar o processo de ensino”. (ED-7)

Novamente aparece a questão do ensino como uma preocupação dos docentes mediante o atual contexto de trabalho na Universidade. Além de uma situação bastante grave e apontada praticamente por todos os entrevistados, que é a exigência quanto à produtividade docente e muitas vezes sua submissão às condições impostas pelos órgãos de financiamento da pesquisa. Como dito por um professor: “faz-se por uma questão de sobrevivência”.

“Eu acho que nós estamos engessadas e sem alternativas porque ou você faz ou você faz, senão o Curso perde bolsa, perde nota...quer dizer, o nosso curso é novo”. (ED-6)

“As exigências da produção científica dos órgãos de fomento como a CAPES, está nos obrigando a concentrar nossa atenção num âmbito de produção científica e numa certa temática, que quase nada contribuirá com o aprimoramento do trabalho docente na graduação. (...) Se você consegue muito que bem, se você não consegue, azar o seu, o problema é seu, e só você vai se prejudicar. É a política do salve-se quem puder”. (ED-3)

“A universidade não cobra mais o ensino, mas sim que você tem que ficar oito horas por semana em sala de aula, doze horas de trabalho docente assistencial, e o restante do tempo voltado para a pesquisa e a produção científica. Esta sim é cobrada do docente e da qual ela tem que prestar contas nos relatórios de final de ano, porque existem critérios pré-estabelecidos para esta produção científica do docente, que são severamente cobradas”. (ED-2)

Por esses depoimentos percebi as dificuldades encontradas pelos docentes em seu trabalho na universidade para articular as atividades de graduação e PG. Estes depoimentos retratam a posição que se encontra a Universidade Pública apresentada por Marilena Chauí (1999), quando nos fala das transformações sofridas pela universidade brasileira. Para a autora, na medida em que a universidade passa da condição de Instituição a Organização, insere-se na mudança geral da sociedade e sob os efeitos do capital. Na medida em que ela passa por várias etapas, desde a universidade funcinal, a de resultados, e finalmente a operacional, adquire as características citadas pelos professores: regida por contratos de gestão, é avaliada por índices de produtividade e calculada para ser flexível e estruturada por estratégias de eficácia organizacional.

Assim, a condição atual do trabalho docente tem se modificado bastante, sendo a produtividade uma exigência constante. Esta é orientada por critérios tais como quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. Nessa perspectiva, como apresentado pelo depoimento dos professores, não há espaço para pensar, refletir, planejar adequadamente seu trabalho pedagógico e sua FC. O ensino, visto como um aspecto fundamental do trabalho docente, não é valorizado nem prestigiado. O que importa é a produção científica e as avaliações feitas pelos órgãos de fomento à pesquisa, que definirão a posição e as condições de manutenção de um determinado curso dentro da universidade.

Como afirma Chauí:

Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes às exigências exteriores ao trabalho intelectual. (Chauí, 1999, 221)

Passo a questionar neste momento em que espaço ou condição se dará a FC dos professores, mediante o cenário por eles apresentado. Posso afirmar que a universidade não parece estar preocupada em dar condições necessárias para a formação de seus docentes. Portanto, sua FC só ocorrerá por intermédio de buscas individuais e de acordo com a concepção de FC que possuem. Aqui se pode perceber também a contradição existente entre as condições de trabalho docente e as possibilidades de atenderem às exigências quanto à produção científica e ao aumento de suas titulações. Neste contexto, além dessas condições estarem comprometidas pelos vários motivos apresentados pelos professores, as

perspectivas de se desenvolver um trabalho docente inovador ou diferenciado também se tornam mais difíceis.

A lógica de funcionamento da universidade mudou, agora é uma organização e deve operar, como nos fala Chauí (1999), em sua terceira fase O que se entende por docência e pesquisa numa universidade operacional está muito distante de perspectivas inovadoras no ensino-aprendizagem que muitos estudiosos da área educacional vêm discutindo. Neste modelo de universidade a docência ainda é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, desaparecendo sua marca essencial: a formação.

Posso inferir que vivemos um momento muito complexo e difícil para a universidade pública e para aqueles que defendem a importância de uma formação docente comprometida com sua função social e que acreditam que a educação ainda é um espaço possível de contribuição com as transformações da sociedade, desejando que ela seja mais justa e menos excludente.

Assim, a possibilidade de que a FC seja um espaço de buscas que compreendam um conceito mais abrangente de formação, ou seja, a *formação integral do ser humano*, a concebendo como uma atividade crítica, um esforço permanente dos indivíduos para construir-se como pessoa em seu aspecto moral, psíquico, ético, profissional e intelectual, me pareceu um tanto distante mediante a realidade dos professores de Enfermagem deste estudo.

Neste sentido, minha intenção de conhecer e analisar os conceitos de FC presentes entre os sujeitos entrevistados e a possibilidade de que tenham realizado experiências de vida e de formação em direção à sua emancipação, de forma que sejam autônomos em suas escolhas, pensamentos, posicionamentos, encontra sérias barreiras.

A condição de trabalho imposta aos docentes, baseada nas atuais características da Universidade Pública Brasileira, confirma o predomínio da racionalidade instrumental. Segundo alguns depoimentos dos professores entrevistados, os órgãos de fomento à pesquisa é que têm determinado o que e para quem deve ser feita a produção científica.

Percebo que o sistema educacional e a produção de conhecimentos também se encontram impregnados dessa racionalidade. Mantém-se em condição de submissão às necessidades do mercado, de grupos financeiros e do capital, tanto na área da saúde quanto

de outras áreas na universidade, fazendo com que a formação profissional também no nível de PG seja estruturada de modo a atendê-lo plenamente.

Um outro aspecto das condições de trabalho docente na universidade pública, que os professores entrevistados trouxeram em seus depoimentos e que de certa forma também compromete o desenvolvimento adequado de seu trabalho, foi que, além da escassez de professores, existe uma escassez de recursos materiais.

“Não tem recursos materiais e pouca infra-estrutura de sala de aula também. Você prepara uma estratégia de ensino pra aquela aula diferente, por exemplo, um filme que era sobre Mudança de Paradigma, e nós tínhamos uma discussão em seguida. Fomos lá no Paulistinha, chegou lá a televisão não podia ser utilizada. Tivemos que subir para a escola novamente e minha aula ficou comprometida”. (ED-6)

“Não tínhamos funcionário para abrir a sala de aula naquela hora, daí fomos ao Paulistão porque comportava mais alunos. Nós chegamos às 8 horas, e esperamos até às 8 e meia, porque é o horário que o funcionário que vai abrir a porta chega. É um absurdo porque a Instituição não programa alguém para estar presente na hora que a gente tem a necessidade. Quando a gente não tem que correr atrás da chave, ou mesmo chegar em uma sala de aula e ter que discutir com um outro docente quem vai poder dar aula ali. Isto tudo é muito desgastante para a gente”. (ED-6)

A precariedade dos recursos nas universidades públicas é um assunto bastante conhecido no meio universitário, o que acaba de alguma maneira trazendo implicações para o trabalho docente. O baixo salário dos professores também tem provocado mudanças no ensino universitário, bem como na sua FC, pois tem dificultado o acesso a compras de livros ou outros materiais necessários para suas atividades tanto de ensino, como pesquisa e extensão. Além de estar gerando a evasão de muitos professores, que acabam indo para o ensino privado. Um dos professores entrevistados assim coloca esta questão:

“Com relação aos salários, houve uma depreciação ao longo do tempo fazendo com que os docentes procurem uma complementação salarial externamente. Sai para fazer palestras, dar cursos, dar assessoria, dar cursos de extensão, tudo como estratégias para captar recursos... Isso não é ser parcialmente privatizado? Estamos numa universidade pública ou não?”. (ED-3)

Estes depoimentos retratam algumas das condições em que vive a universidade pública brasileira, assim como o direcionamento dado pelas atuais políticas educacionais para a educação superior. Concordo que estas condições têm sua devida importância no

desenvolvimento do trabalho docente na universidade, mas acredito que ela por si só não justifica um certo desprestígio observado quanto às questões pedagógicas no desenvolvimento das atividades docentes.

Acredito que o que está em jogo realmente é o que se tem considerado válido e importante na política atual das universidades, ou seja, o predomínio do paradigma científico, da racionalidade instrumental, que determina as áreas que devem ser prestigiadas e que são consideradas realmente científicas. Neste paradigma, as áreas humanas nem sempre são contempladas ou valorizadas. Por esse viés constato que o desinteresse por estas áreas, observado por parte de alguns dos professores entrevistados, deve-se muito mais à condição valorativa em que elas se encontram nas universidades, do que à proclamada “falta de tempo” para buscas em outras áreas do conhecimento.

Que esta falta de tempo existe ficou bastante claro pelos seus depoimentos, assim como a sobrecarga de atividades e as exigências da universidade. O que questiono é que as mesmas condições de trabalho e suas dificuldades estão colocadas para todos os docentes. No entanto, alguns ainda conseguem fazer interlocuções com outras áreas, não só das humanas, mas principalmente elas devido à especificidade do trabalho da Enfermagem, e valorizá-las como conhecimentos que enriquecem a sua formação pessoal e profissional.

Reporto-me novamente a Adorno (1985) quando nos alerta para a importância de adquirirmos uma consciência verdadeira, e para o desenvolvimento de nossa capacidade de reflexão crítica, capaz de negar o estabelecido e enxergar a realidade em todas as suas nuances. Ele acredita num conceito de formação que se dá por intermédio do esclarecimento, *capaz de nos conduzir a nos libertar de nossa auto-irrecuperável minoridade, em busca de uma consciência verdadeira*, que, para ele é própria da pessoa emancipada, capaz de interferir na realidade, transformando-a.

Discutindo a concepção de FC dos professores.

Meu entendimento de FC baseia-se na idéia de que o desenvolvimento do papel profissional é apenas um dos aspectos a serem perseguidos na nossa formação como seres humanos. Assim, a FC como um processo que se dá continuamente ao longo de nossas vidas, deveria contemplar todas as suas dimensões, baseada numa idéia de *formação como processo dinâmico*, por meio do qual os sujeitos, ao longo da vida, vão se desenvolvendo,

tanto no aspecto pessoal quanto profissional. Traz consigo a idéia de formação integral e tem como objetivo o desenvolvimento da pessoa como um todo, incluindo além do aspecto profissional, o ético, moral, estético, intelectual e psíquico, como citado ao longo deste estudo em outras passagens.

Esta idéia de FC compreende uma dimensão mais ampliada da própria educação, vista como um processo que se dá ao longo da vida, incluindo a educação formal e informal, visando o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos. Busca contemplar todas as dimensões do processo educativo, ou seja, a dimensão técnico-científica, a dimensão humana, a dimensão ética e cultural, assim como a dimensão sócio-política.

Entendida desta forma, a FC, além de ser uma responsabilidade da própria pessoa, cuja motivação propicia o uso das experiências vividas na vida social e profissional para se educar continuamente, deve também ser percebida como um direito dos profissionais a educar-se continuamente. Para tanto deve haver um comprometimento das instituições, principalmente as dedicadas ao ensino, de proporcionar condições para que estes profissionais realizem sua FC, de acordo com suas necessidades e interesse.

Procurei inicialmente verificar qual era a concepção de FC que os docentes possuíam e na maioria de seus depoimentos foi constatada uma visão diferente da que trago neste estudo.

“Eu acho que a FC do professor, é ele sempre estar participando de eventos, buscar coisas novas, apresentar trabalhos, fazer cursos porque as coisas se modificam muito rápido”. (ED-4)

“Procurar cursos, fazer pesquisas, trabalhos e me atualizar, me aprimorar participando de eventos”. (ED-2)

“Atualização de conhecimentos para poder preparar minhas aulas, levantamento bibliográfico, ler revistas da minha área”. (ED-6)

“Continuação do aprendizado, treinamento, reciclagem, participação em cursos e eventos, fazer meu Pós Doutorado”. (ED-1)

“Participação em congressos, congressos de pesquisa, intercâmbio com profissionais de outros países, fazer cursos e participar de eventos”. (ED-5)

O entendimento desses professores sobre a FC está mais voltada para a possibilidade de atualização dos conhecimentos direcionados a sua área de atuação na docência. A necessidade de constante aperfeiçoamento parece ser também uma preocupação, de modo a acompanhar o que vem sendo produzido em termos de conhecimentos e informações nas áreas específicas de sua atuação. Quando questionados sobre que tipo de buscas têm feito em outras áreas além da Enfermagem, poucos professores relataram ter feito.

Em sua maioria alegam ter interesse e revelam acreditar na importância da interlocução com outras áreas do conhecimento, mas que geralmente não encontram tempo para fazê-lo. O déficit de professores acarretando sobrecarga nas atividades da docência, associado a muitas cobranças feitas pela universidade em termos de produção científica, foi um dos fatores alegados como dificultadores (impossibilitadores) para estas buscas.

Percebe-se por meio de seus depoimentos que a universidade não tem se preocupado em oferecer condições adequadas para a formação de seus docentes, embora deles exija titulação e produção científicas em quantidade suficiente que permita competitividade em relação a outras universidades públicas, atendendo assim as exigências dos órgãos de fomento a pesquisa. Detecta-se assim, uma contradição entre as condições oferecidas e as exigências efetuadas pela universidade.

A FC apresentada por parte dos docentes traz ainda uma concepção restrita, voltada para atualização, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento. Esta concepção tem como sustentação principalmente a necessidade de instrumentalizar os indivíduos, os profissionais, proporcionando-lhes melhor capacitação e adequando-os aos novos desafios do mundo do trabalho, agora cada vez mais competitivo, escasso, e não uma formação geral dos indivíduos.

Procuro neste estudo trazer uma concepção de FC mais abrangente, buscando resgatar aspectos da formação humana que têm sido bastante negligenciados em nossa sociedade. Uma sociedade que tem nos roubado “o tempo”. O tempo de pensar, de refletir, de ler, de lazer descontraído, de contemplar, de confiar, de olhar nos olhos, de estabelecer relações humanas mais significativas.

A respeito do tempo assim nos fala Borges:

Negar a sucessão temporal, negar o eu, negar o universo astronômico são desesperações aparentes e consolos secretos. Nosso destino (...) não é

espantoso por irreal: é espantoso porque é irreversível e de ferro. O tempo é a substância de que estou feito. O tempo é um rio que me arrebatava, mas eu sou o rio; é um tigre que me destrói, mas eu sou o tigre; é um fogo que me consome, mas eu sou o fogo. O mundo, desgraçadamente é real; eu desgraçadamente, sou Borges. (Jorge Luis Borges)

Alguns professores apresentaram concepções diferentes das apresentadas acima sobre a FC, que passo a apresentar a seguir.

“A possibilidade de a gente estar com outros profissionais, ouvir outros interesses, eu acho fantástico...eu converso com colegas que não vejo há muito tempo e ele começa a falar sobre seu trabalho, eu ouço e já estou aprendendo...fico refletindo sobre a minha prática, e eu acho isso uma experiência extraordinária”. (ED-8)

“Discordo da idéia de que eu tenho que estar fazendo cursos, disciplinas fora, acho que não é nada disso. Acho que eu tenho que ter um tempo mínimo para estudar, ler, refletir, montar núcleo de pesquisa, e trazer pro núcleo de pesquisa essas indagações”. (ED-7)

“Acho que na interlocução com outras pessoas que têm um percurso diferente do seu é que a gente poderia crescer muito. Acho que a possibilidade de a gente chamar um professor do IFCH pra conversar com a gente sobre ética, por exemplo, alguém para vir discutir Política de Saúde num seminário da PG, que os alunos pudessem ter no horário do meio dia uma Atividade Cultural com o pessoal do Instituto de Dança, por exemplo. Fazer apresentações artísticas e depois discutir...isso sim é que é educação continuada para mim”. (ED-7)

Percebo que esta concepção de FC se aproxima bastante da que trazemos para este estudo, ou seja, uma FC que se preocupe com a formação da pessoa em sua totalidade, nas várias dimensões de sua formação como ser humano, não se prendendo somente na formação profissional. Acredito que a formação profissional não está descolada da formação da pessoa como um todo, pois ser profissional é apenas um aspecto de nossa totalidade. Desta forma, acredito que o desenvolvimento de todas as nossas potencialidades certamente repercutirá em nosso papel profissional.

Nesse momento, encontro no pensamento de Adorno (1985) algumas questões interessantes sobre esta discussão. Para ele a educação é um processo de formação dos sujeitos, que inclui sua construção como homem, em busca de constante crescimento e

construção, como um ser histórico, temporal, comprometido com o social, mas que não deve perder de vista sua individualidade e singularidade.

Esta visão de Adorno (1985) envolve uma proposta de educação para a superação, para a emancipação, para a autonomia e para a intervenção na realidade, para o desenvolvimento do espírito crítico, da autoconsciência e da superação da alienação. Todavia, esta emancipação precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do “eu”, ou seja, um processo consciente de conquista de um ideal a ser alcançado e uma permanente busca pelo auto-conhecimento. Para tanto, acredita ser necessário uma disposição para a auto-reflexão, pois este movimento pode contemplar todas as dimensões de nossa formação: a humana, a social e política e a profissional.

Nesta linha de pensamento uma FC que se preocupe com a interlocução com as mais variadas áreas do conhecimento pode possibilitar um desenvolvimento mais global dos indivíduos, o que acredito também repercutirá em sua atuação profissional.

A Formação Continuada e a profissionalização docente.

A formação para docência do professor universitário também foi um aspecto que procurei investigar junto aos docentes. Acreditava primeiramente, que pensar um novo currículo sem lançar mão de ferramentas da área pedagógica poderia tornar um pouco mais difícil a ruptura com um modelo tradicional de ensino, ainda muito presente no ensino universitário. A busca por parte dos professores por outras áreas, campos de interlocução em sua FC, também me pareceu ser um fator importante para que ocorressem mudanças não só no currículo, mas também no trabalho docente.

O depoimento de um dos professores sobre sua concepção de FC reafirmou minha preocupação quanto à sua formação como professor.

“Acho que a questão dos grupos de pesquisa, se eles tivessem mesmo consolidados efetivamente, seria um caminho interessante enquanto educação continuada. Fazer parcerias com outras escolas, com outros grupos de pesquisadores, a gente até tinha conversado pra tentar fazer isso, só que no conjunto de nossas atividades isto acabou ficando em segundo plano. E aí vamos para a prática e as questões que estão nos afetando não são discutidas, a nossa prática cotidiana não é pensada”. (ED-3)

Neste depoimento pareceu-me que a prática pedagógica docente tem sido objeto de reflexão por pequena parte dos docentes, mesmo entre aqueles que a percebem como

importante. Até a preocupação em incluir no desenvolvimento de sua FC a aquisição de conhecimentos da área pedagógica foi pouco contemplada pelo que me informaram os docentes.

Sobre sua formação para a docência seus relatos mostraram sentir falta de uma formação pedagógica. Acabaram ingressando na docência muitas vezes ocasionalmente, por convite, ou por que surgiu uma oportunidade de dar aulas, embora existam casos em que houve um planejamento e investimento prévio, para posterior ingresso no ensino superior. O que observei acontecer com a maioria dos professores entrevistados foi que vieram para a docência depois de uma experiência profissional na área hospitalar, com domínio significativo das técnicas e práticas de Enfermagem, e posteriormente ingressaram na docência, assim como ocorre com várias outras categorias profissionais: advogados, médicos, odontólogos, etc.

Esta forma de ingresso na universidade ainda é muito comum e parte do princípio de que um bom profissional, que tem domínio adequado do seu trabalho específico e de sua prática, pode muito bem transmitir seus conhecimentos aos alunos e torná-los bons profissionais.

Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo, vivida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada ao aceitar o convite: *quem sabe, automaticamente, sabe ensinar*. Mesmo porque, ensinar significa ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar, na prática, como se fazia; e isso um profissional saberia fazer. (Masetto, 1998, 11)

Em alguns casos relatados, estando ainda na graduação o professor foi convidado para dar aulas em Cursos Superiores de Enfermagem. Estas informações revelam a posição em que geralmente se encontra a formação do professor universitário para docência.

Retomo aqui a posição de Masetto (1998), quando afirma ser necessário que o professor universitário perceba que o ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor, como também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão. O profissionalismo ao qual se refere preconiza que a docência, a pesquisa e o exercício de qualquer profissão exigem uma capacitação própria e específica. O exercício docente no ensino superior exige

então competências específicas, que não se restringem a possuir um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Acredito que exige tudo isso, além de outras competências e conhecimentos próprios da docência em si.

Esta é uma questão que considero importante ao refletir sobre a FC dos professores, pois o que percebo acontecer com várias categorias profissionais além da Enfermagem é que a transmissão de conhecimentos técnicos e práticos para o desenvolvimento de uma atividade profissional é tida como requisito suficiente para que ocorra a *formação de um profissional*.

Acreditando que a FC tem como finalidade uma formação profissional que contemple todas as dimensões da formação humana (política, moral, ética, técnica, intelectual e estética), refletir a formação de seus professores implica a inclusão de aspetos que contemplem a especificidade de seu papel profissional, que é *essencialmente ser professor*, além de um profissional da Enfermagem.

Para o desenvolvimento desse *profissionalismo*, além do abandono da centralização do processo ensino-aprendizagem no professor, é necessário que desenvolvam a idéia de que existem competências próprias para o exercício da *profissão docente*. Dentre essas competências, espera-se que o professor seja *competente em uma determinada área de conhecimento*. Que tenha *domínio de conhecimentos da área pedagógica, do processo ensino-aprendizagem, da relação aluno-professor, professor-aluno no processo de aprendizagem*. Tenha domínio da *tecnologia educacional*. Que seja *conceptor e gestor de currículo*, e que exercite a *dimensão política* no exercício da docência. (Masetto, 1998, 18-24). Deve também ampliar estes conhecimentos por meio da *pesquisa*, e que estes conhecimentos e práticas profissionais sejam atualizados constantemente.

Neste sentido constato por intermédio do depoimento dos professores, que este aspecto da formação docente ainda não despertou a atenção de todos. Quando questionados sobre que áreas do conhecimento têm procurado no desenvolvimento de sua trajetória acadêmica, poucos foram os relatos que incluíam a busca por conhecimentos da área pedagógica. Embora alguns professores tenham afirmado sentir falta dos conhecimentos pertinentes a esta área no desenvolvimento de suas atividades docentes, acabaram

priorizando sua área específica de atuação na Enfermagem, sempre alegando falta de tempo para fazer buscas em outras áreas.

Acredito na importância da *conscientização* pelos professores da especificidade de seu conhecimento profissional, que além de ser enfermeiro é um professor. Embora ensine Enfermagem, este processo não ocorrerá de forma plena, somente através da transmissão de conhecimentos específicos da área. Compreendo que o exercício da docência exige outras competências e conhecimentos profissionais, que podem ser procurados em áreas que possibilitem esta formação, como a área educacional, as humanas e as artes, tais como a fotografia, o cinema, o teatro, a dança, o trabalho corporal etc.

Penso que esta concepção de FC como um processo de profissionalização docente implica inovação, mudança e abandono de muitos hábitos adquiridos, oriundos da formação inicial, história de vida, do ambiente social, cultural, e fortemente enraizados no sistema educacional. A necessidade de que os professores compreendam o sentido e o valor de tais mudanças é um fator fundamental na sua implementação e continuidade. Nesta perspectiva, a FC é processo que produz a identidade da pessoa do professor e deixa de ser apenas uma complementação da formação inicial, passando a contribuir para melhorar o ensino e a sua prática.

Analisando o contexto explicitado pelos professores quanto às suas condições de trabalho na universidade, desejo que as questões que trago neste estudo sejam encaradas como um desafio. Embora estas condições não sejam muito favoráveis, pois vivemos momentos difíceis dentro do sistema educacional, o papel do professor seja defendido e valorizado. Para tanto, despertar a atenção dos docentes quanto à importância de estar atento a seu papel profissional como professor, me parece fundamental para sua maior valorização e crescimento na educação superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Momento

*Enquanto eu fiquei alegre, permaneceram
um bule com um descascado no bico,
uma garrafa de pimenta pelo meio,
um latido e um céu limpíssimo
com recém-feitas estrelas.
Resistiram nos seus lugares, em seus ofícios,
constituindo o mundo pra mim, anteparo
para o que foi um acontecimento:
súbito é bom ter um corpo pra rir
e sacudir a cabeça. A vida é mais tempo
alegre do que triste. Melhor é ser.
Adélia Prado*

A partir deste estudo pude constatar que as questões que envolvem a FC do professor universitário de Enfermagem são amplas e complexas. Envolvem o contexto em que a educação superior está inserida e sua vinculação com um macrocontexto, que é a sociedade como um todo.

Alguns aspectos deste macrocontexto foram evidenciados neste estudo, ao confirmar o predomínio da racionalidade instrumental permeando todas as esferas da atividade humana, principalmente em sua dimensão social e política.

O positivismo e a hegemonia do paradigma científico foram percebidos na maneira como a universidade se encontra estruturada hoje. Suas transformações ao longo da história evidenciaram o predomínio desse paradigma, assim como seu tipo de racionalidade (instrumental). A própria educação assume a função legitimadora dessa racionalidade.

A universidade vive um período de crise de identidade ao distanciar-se de sua função primordial, que é formar sujeitos/cidadãos/profissionais em sua totalidade, de forma integral e comprometida com sua função social. Preocupa-se hoje, em geral, em instrumentalizar os alunos para sua inserção no mercado de trabalho e em atender as políticas governamentais que determinam e regulam seu funcionamento.

Estas características da universidade atingem vários aspectos de seu funcionamento, assim como o desenvolvimento do trabalho docente, que também sofre as influências desta mesma racionalidade, do mesmo paradigma predominante na universidade, como nas outras instâncias da sociedade.

Promovendo uma formação na Graduação que se preocupa principalmente em preparar o aluno para exercer atividades profissionais específicas, na Pós Graduação esta se volta predominantemente para o desenvolvimento das atividades de pesquisa. Os profissionais egressos da universidade chegam à docência, portanto, com poucos subsídios para desenvolvimento deste papel.

Por intermédio deste olhar sobre a sociedade e a universidade analiso a FC dos sujeitos deste estudo. Entendida como uma possibilidade de aperfeiçoamento e atualização de conhecimentos, se desenvolve entre os professores de modo a aprofundar os conhecimentos específicos de sua área de atuação na docência.

A interlocução com outras áreas do conhecimento, embora percebida como uma possibilidade de diversificar e ampliar a formação docente, foi pouco procurada pelos

docentes. Alegando estarem submetidos a condições de trabalho impostas pela universidade quanto à produtividade docente, justificam as dificuldades de desenvolverem a FC de maneira mais abrangente.

Acredito que a complexidade dos fatores envolvidos no predomínio de uma formação mais técnica e instrumental, distanciada de uma formação humanista/cultural, se encontra em instâncias difíceis de serem atingidas, pois compreendem a visão de mundo, de homem e de sociedade dos sujeitos envolvidos com o processo educativo.

Embora o curso de Enfermagem esteja na vigência de um novo currículo, que preconiza a formação do enfermeiro baseada em diferentes paradigmas, tal fato provocou pequenas mudanças na prática pedagógica dos docentes. Percebe-se que ela ainda apresenta fortes marcas do modelo tradicional de ensino, além da dificuldade dos docentes de realizarem um trabalho mais integrado e interdisciplinar.

A concepção de FC predominante neste estudo não contempla a formação dos profissionais de maneira integral, incluindo as várias dimensões da formação humana (social, política, moral, ética, psíquica e intelectual). Sua contribuição para com as mudanças no ensino de Enfermagem pareceu-me pouco expressiva, pois prescinde de rupturas com um modelo tradicional. Pensar o novo sem lançar mão de subsídios que auxiliem nesta ruptura, advindos de outras áreas do conhecimento, como por exemplo, a pedagogia e outras ciências humanas, torna este processo mais difícil.

A FC vista como um espaço de fortalecimento da profissionalização docente mostrou-se uma questão de difícil empreendimento. A percepção de que para desenvolver o trabalho docente é suficiente ser um bom profissional, com domínio adequado de seu trabalho específico e de sua prática, levou-me a compreender porque outras áreas do conhecimento foram pouco procuradas pelos docentes. A compreensão de que para ser professor são necessários conhecimentos e habilidades específicos desta atividade profissional, pareceu-me um aspecto da formação docente pouco explorado.

A profissionalização docente, entendida como um processo que exige o abandono da centralização do ensino-aprendizagem no professor e o desenvolvimento da idéia de que existem competências próprias para o exercício da profissão docente e, portanto, um *profissionalismo* semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão, se

apresenta como uma dimensão importante, mas ainda a ser despertada entre os professores universitários.

Acreditando que a universidade tenha como finalidade uma formação profissional que contemple todas as dimensões da formação humana (política, moral, ética, técnica, intelectual e estética), pensar a formação de seus professores implica na inclusão de aspectos que contemplem a especificidade de seu papel profissional, que é essencialmente no desenvolvimento humano.

A perspectiva de uma formação que não seja meramente profissional, que vá além da simples adaptação do homem à sociedade, que possibilite a auto-reflexão, se preocupe com o auto-conhecimento, com o desenvolvimento do espírito crítico e com a emancipação dos sujeitos, como defende Adorno, apresenta-se como uma possibilidade de compreensão da *formação* de maneira mais ampla.

Procurro, por intermédio deste estudo, explicitar *um olhar* sobre as questões que envolvem a FC dos professores universitários de Enfermagem. Minhas análises são apenas uma das possibilidades de compreender o processo de formação docente, assim como a sua Formação Continuada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. 1903-1969. **Educação e emancipação**/Theodor Adorno. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.119-141.

ALARCÃO, I. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I.P.A (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas/SP: Papirus, 1998. p.99-122.

ANGELO, M. Educação em Enfermagem: a busca da autonomia. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, n.1,v.28, abril, 1994. p.11-14.

AROUCA, L.S. O discurso sobre a educação permanente (1960-1983). In: **Revista Pró-Posições**. Campinas-SP,v.7, n° 2[20], 65-78, julho, 1996. p.76.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. I Seminário de Educação Continuada em Enfermagem. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília,v.33,n.1,p.98-101, jan/fev/mar,1980.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. **Proposta de novo currículo mínimo para o curso superior de enfermagem**: a formação do enfermeiro. Brasília, ABEn, 1991,p. 26.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. Centro de Estudos e Pesquisas em Enfermagem. **Informação sobre pesquisas e pesquisadores em enfermagem**. Brasília, ABEn, 1991 - 1994. Volume 9, p. 12.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. Comissão permanente de Educação. **Seminário nacional de diretrizes para a educação em enfermagem no Brasil** (SENADEN), 1, Rio de Janeiro, 1994. Programa ABEn. 6p. (mimeografado).

BÁRCIA, M. F. **Educação Permanente no Brasil**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 1982. p.74.

BAGNATO, M. H. S. **Licenciatura em enfermagem**: para quê? 1994, 226p. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas-SP. p.170.

BAGNATO, M. H. S.; COCCO, M.I.M.; SORDI, M. R. Educação continuada na área da saúde: uma aproximação crítica. In: **Educação, Saúde e trabalho: antigos problemas, novos contextos, outros olhares**. Campinas:Alínea. 1999a. p.71-98.

_____. Formação crítica dos profissionais da área de enfermagem. In: **Revista Texto&Contexto Enfermagem**. Florianópolis, jan./abr.,v.8, n.1, 1999b,p.30-51.

BAPTISTA, S.S.; BARREIRA, I.A. Docentes e estudantes no processo de mudança do ensino de enfermagem. In: **Revista Texto & Contexto-Enfermagem-UFSC**, Florianópolis, v.8, jan./abr. 1999 p. 67

BEHRENS, M.A. **Formação Continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat. 1996. p.136.

BERBEL, N. A .N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos. In: **Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação**,v.2, n.2, p.37-43,1998.

_____. A formação pedagógica do professor de 3ºgrau. **Reunião Anual da ANPED**, Caxambú, ANPED, 1993.

BOEMER, M. R.; ROCHA, S. M. M. A pesquisa em enfermagem: notas de ordem histórica e metodológica.. In: **Congresso Brasileiro de enfermagem**, 40, 1996, Ribeirão Preto. Anais... São Paulo.ABEn.1996,p.6

BERTOLOZZI, M.R., GRECO, R.M. As Políticas de Saúde no Brasil: reconstrução histórica e perspectivas atuais. In: **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, v.30, n.3, dez.,1996, p.38-98.

BRÊTAS, A. C. P. **As Enfermeiras o Poder e a História: um estudo exploratório sobre mentalidades**. 1994. 92p.Campinas/SP. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. UNICAMP. p.49.

BORGES, A. S. Análise da formação continuada dos professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo. In: MARIN A J. (Org.) **Educação continuada: reflexões e alternativas**. Campinas: Papirus. 2000. p.39-61 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CASTELLANOS, B.E.P. Algumas reflexões sobre nossa profissão: a enfermagem. In: **Revista Paulista de Enfermagem**. São Paulo, v.2, p.42-44, nov./dez., 1982.

_____. (et.al.) Os desafios da enfermagem para os anos 90. In: **Congresso Brasileiro de Enfermagem**, 41, Florianópolis. 1989. Anais... ABEn. 1989. p.147-169.

CHAUÍ, M. A Universidade em ruínas. In: TRINDADE Hégio (Org). **Universidade em ruínas: na república dos Professores**. Petrópolis, RJ: Vozes /Rio Grande do Sul: CIPEDES. 1999. p.211-222.

CHIZZOTTI, ^a **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez. 1991. p.79.

CHRISTÓFARO, M.A.C. Currículo Mínimo para a formação do enfermeiro na ordem do dia. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v.44, n.2/3, p.7-9, 1991.

CLASENS ROSCHKE, M.A ; CASAS D, M.E. Contribucion a la formulacion de um marco conceptual de educacion continua em salud. **Educación Medica y Salud**, v.21,n.1, p.1-10, jan/mar,1987.

COCCO, M.I.M. Globalização econômica, terceira revolução industrial e o setor saúde. In: **Congresso Brasileiro de Enfermagem**. 48, São Paulo, 1996. Programa: ABEn. São Paulo. p.462.

COLOMÉ, C.M. Diretrizes Pedagógicas na formação em saúde: buscando uma relação educador/educando de cunho transformador. In: **Revista Texto & Contexto-Enfermagem**, UFSC- Florianópolis, v.8,n.1,jan/abril, 1999. p.166-173.

COHN, Gabriel (Org) **Theodor Adorno**. São Paulo: Editora Ática, 1986. p.39 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

COSTA, H.O.G., RANGEL M. L. Desafios do Ensino da Saúde Coletiva na graduação dos profissionais de Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. II, n.º 1/2, Rio de Janeiro: ABRASCO. 1997.p.164-172.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org) **Pesquisa social. Teoria, Método e Criatividade**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p.51-66.

CUNHA, M. I. Trabalho docente e ensino superior. In: RAYS O. A. (Org.) **Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas**. Porto Alegre: Sulina. 1999. p.213-225

_____. Formação Continuada de Professores Universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. In: **Educação Brasileira**. Brasília, 16 (32):1994, p.189-213

_____. Aula Universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D.; MOROSINI, M.(Org) **Universidade Futurante: Produção do ensino e inovação** Campinas: Papirus. 1997. p.79-93 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, M. I.; FERNANDES, C. M. B. Formação Continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. **Educação Brasileira**. Brasília, 16(32): 1º semestre, 1994. p.189-213.

CUNHA, L. A. Políticas para o ensino superior no Brasil: Até onde irá a autonomia universitária? In: **Educação & Sociedade**. n.55, Campinas/SP, Agos, 1996. p.314-337.

DIAS SOBRINHO, J. Concepções de universidade e avaliação institucional. In: **Universidade em ruínas: na república dos professores / Hégio Trindade** (Org) Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDES. 1999. p.155-222.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3ª ed. São Paulo: Atlas. 293p.1981, p.9.

DUARTE, A B. Visão histórica do currículo de enfermagem In: **Seminário: Perfil e competência do enfermeiro e o currículo mínimo de graduação de enfermagem**. Região Sudeste. Anais... São Paulo, nov.,1988, p.45-63.

ERN, E., BACKES, V.M.S. Currículo: aspectos que os educadores e educandos da enfermagem devem conhecer. In: **Revista Texto & Contexto-Enfermagem-UFSC/Florianópolis**. v.8,n.1,p.43-52. 1999.

FÁVERO, M. L. Universidade Brasileira: histórias e perspectivas. In: **Revista da Faculdade de Educação**, PUCCAMP-Campinas. Agosto, v.1, n.1, p.34-57. 1996.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: **Docência na universidade**. Marcos T. Masetto (Org.) Campinas, SP: Papirus, 1998 (Coleção Práxis). p.95.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 5ª ed. Revisada. São Paulo: Moraes. 1984. 142p.(Coleção Educação Universitária). p.128.

FRIGOTTO, G. Cidadania e formação técnica profissional: desafios neste final de século. In: SILVA, L.H. et.al. (Org.) **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina. 1996. p. 137-164.

_____. A crise da sociedade do trabalho: implicações para o campo educativo. **IV Encontro Nacional de Estudos do Trabalho**. ABET. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP. São Paulo. Nov./1995, p.1-18.

GADOTTI, M. **Educação e Poder: Introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1980, p.95.

GARRIDO E.; PIMENTA, S. G.; MOURA M. O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, Alda J. (Org.) **Educação continuada: reflexões e alternativas** Campinas, SP: Papirus, 2000, p.89-112. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA Antonio **Os professores e sua formação** (Coor.) Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação educacional. Lisboa. 1995. p.55.

GERMANO, R.M. **Educação e Ideologia da Enfermagem no Brasil**. 3ª ed. SP: Cortez, 1993. 118p.

GOERGEN, P. Universidade: a busca de uma nova identidade. Palestra proferida no Seminário: **Desafios à Universidade**: uma reflexão necessária frente às Diretrizes Curriculares. APROPUCC, Campinas/SP. Agosto. 1999, p.11.

_____. **Epistemologia e Pesquisa em educação**. Texto da disciplina do programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação –UNICAMP.1999,p.24.

_____. Ciência, Sociedade e Universidade. In: **Educação & Sociedade**. n°. 63, Campinas-SP. Agosto. 1998. p.53-79.

HORKHEIMER, M. e ADORNO T. W. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 254p. 1985. p.13-43.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Rio de Janeiro. Editorial Labor. 198p. 1976. p.198-289.

IANNI, O. **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. São Paulo: Brasiliense.1991. p.21.

KANT, I. **Resposta à pergunta: o que é iluminismo?** In: _____. A paz perpétua e outros opúsculos. Lisboa: Edições 70. s/d, p.11.

KURCGANT, P. Educação continuada: caminho para a qualidade. **Revista Paulista de Enfermagem**, v.12, n.2, p. 66-71, maio-ago., 1993.

_____.(Coord.) **Administração em enfermagem**. São Paulo: EPU. 1991. p.65.

KURCGANT, P.; CASTILHO, V.; LEITE, M.M.J. Capacitação do profissional de saúde no âmbito da formação e da educação continuada. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo. v.28, n.3, p. 67,dez., 1994.

LAMPERT, E. Professor Universitário: formação inicial e continuada. In: **Revista da FAEBA**, Salvador, n.8. jul./dez.,1997.,p.173-189.

LAURELL, A. C. Avançando em direção ao passado: política social no Neoliberalismo. In: LAURELL, Ana .C. (Org.) **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez. 1995. p.163.

LEOPARDI, M. T. **Entre a moral e a técnica:** ambigüidades dos cuidados de enfermagem. Florianópolis: Ed. da UFSC. 1994. 116p. (Série Enfermagem-REPENSUL). p.97.

LIMA, M. A. D. da S. Percepções do professor de enfermagem sobre sua formação pedagógica e sua prática docente. In: **Revista Educação**. Porto Alegre, Ano XV, nº 22. 1992. p.183-194.

LOUREIRO, M.de M. Projeto Político-Pedagógico para os cursos de Enfermagem: reflexões a partir da prática educacional. In: **Revista Texto & Contexto Enfermagem**. Florianópolis. v.8, n.1, p.133-148,j an./abr. 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 3ª ed. São Paulo: EPU. 1986. p.11-17.

LUNARDI FILHO, W., LEOPARDI, M. T. **O trabalho da Enfermagem:** sua inserção na estrutura do trabalho geral. Rio Grande. 81p. 1999. p.73-78.

MAAR, L. W. Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCI Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 197p. 1994. p.61.

MALDANER, O. A. **A Formação Continuada de professores:** ensino-pesquisa na escola. 1997. 412p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas-SP. p.401.

MASETTO M. T.(Org.) Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: **Docência na universidade**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. 122p. (Coleção Práxis), p.11-24.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. 4ª ed., São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 269p. 1996. p.37-38.

MEYER, D.E.E. Ao olhar-se no espelho, a enfermagem não tem gostado da imagem que aí vê refletida. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, 45(2/3):176-182. abril/set.,1992.

MENDES, M.M.R. **O ensino de graduação em enfermagem no Brasil entre 1972 e 1994 – mudança de paradigma curricular?** 1996. 227p. Tese(Doutorado em enfermagem). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-SP. p.186

MORAES, R. C. C. Dossiê Universidade em tempos difíceis. **Revista Educação & Sociedade**. n.63, Campinas-SP, Agosto, 1998. p.11-13.

MÜHL, E. H. **Racionalidade comunicativa e educação emancipadora**. 1999. 275p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas-SP. p.9.

NAKAMAE, D. D. **Novos caminhos da enfermagem: por mudanças no ensino e na prática da profissão**. São Paulo: Cortez. 1987. p.15.

NASCIMENTO, D. R. C. Pensando Adorno. In: **Revista Educação e Linguagem**. 1999. v.2, p.53-72.

NOBRE M. Desordem do mundo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Suplemento Mais, 8 de agosto de 1999, p.7.

OLIVEIRA, B. A **O Estado autoritário e o ensino superior**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1981. p.14-5 e 154.

PEREIRA, D.M.S.; CERQUEIRA ,L.T. O Departamento de Enfermagem da FCM-UNICAMP. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP**, Campinas-SP, Número especial: 30 anos da FCM, p. 27-28, maio, 1993.

PRESTES, N. H. A razão, a Teoria Crítica e a Educação. In: PUCCI, Bruno (Org.) **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 2ª Edição. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994. 197p., p.83-101.

_____. Teoria Crítica e Educação. In: **Revista Educação**. Porto Alegre, n. 32, p.65-72, ano XX, 1997.

PORTO, Y. da S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda J. (Org.) **Educação continuada: reflexões e alternativas**. Campinas. SP: Papirus. 2000. p.11-37 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PUCCI B. (Org.) Teoria Crítica e Educação. In: **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**, 2ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR. 197p. 1994. p.11-58.

RIZZOTTO, M. L. F. **(Re) vendo a questão da origem da enfermagem profissional no Brasil: a escola Ana Nery e o mito da vinculação com a saúde pública**. 1995. 103p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação-UNICAMP. Campinas-SP. p.7.

ROUANET, S. P. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SACRISTAN, G.J. Consciencia y acción sobre la práctica como libertacion profesional. In: IBERNON,F.(coord) **La formacion permanente del profesorado en los países de la CEE**, Barcelona, ICE Universitat de Barcelona-Horsori, p.53-92, 1993.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós-modernidade. Porto, Edições Afrontamento. São Paulo: Cortez, 1996, p.186.

SANTOS, L. L. de C. P. Dimensões pedagógicas e políticas de formação continuada. In: VEIGA, Irma P.A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus. 1998. p.123-136 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SANTOS, S. R. Educação em serviço: uma necessidade na enfermagem. **Hospital-Administração e Saúde**, v. 16, n.1, jan/fev., 1992.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote. 1992. p.77-91.

SECAF,V.; KURCGANT, P. Doutores e doutorandos em enfermagem: motivos do mestrado em outras áreas. In: **Revista Latino-Americana deenfermagem**. Ribeirão Preto. v.7,n.1, p.5-10, jan., 1999.

SEGNINI, L. Educação, Trabalho e Desenvolvimento: uma complexa relação. Apresentado no **I Whorkshop do projeto de pesquisa “Conceitos empregados na educação profissional”**. Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação. Campinas, 1998.p.12.

SERBINO, R. V. A educação do educador universitário. In: **Revista Didática**. São Paulo. 18. p.25-31. 1982.

SIEBENEICHLER, F. B. **Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1994. p.11.

SILVA, M. J. P.; PEREIRA, L. L.; BENKO, M. A **Educação Continuada: estratégia para o desenvolvimento do pessoal de enfermagem**. São Paulo: EDUSP, 1989. p.42.

_____. Educacion en el trabajo: una forma del desarrollo personal. **Rev. Enf. Barcelona**, v.17, n.185, jan., 1994. p.87-92.

SGUISSARDI, V. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas? In: **Revista Avaliação**. Campinas/SP. Ano 5 , v.5, n°2 (16), jun., 2000. p.7-24.

SORDI, M. S. L., BAGNATO, M. H. S. Subsídios para uma formação profissional crítica-reflexiva na área da saúde: o desafio da virada do século. In: **Revista Latino-Americana de enfermagem**. Ribeirão Preto. v.6, n.2, p.13-19, abril. 1998.

_____. SAMPAIO, S. F. A mudança da prática docente como determinante de um novo conceito de qualidade no ensino de enfermagem. In: **Revista Texto & Contexto-Enfermagem**. Florianópolis, v.8, n.1, jan./abr., 1999. p.243-256.

TEIXEIRA, S. M. F. Política de saúde na transição conservadora. In: **Revista Saúde em Debate**. Londrina/PR. n.26, p.42-43, 1989.

TRINDADE, H. Um retrato da educação superior frente a estratégia do governo. In: **Revista Avaliação**. Campinas/SP. Ano 2, n°4, dez., 1997. p.49-55.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiência. In: MASETTO Marcos (Org.) **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus. 1998. p.77-86 (Coleção Práxis).

_____. **A Formação do Professor de Terceiro Grau**. São Paulo: Pioneira. 1996. 62p. p.18. (Biblioteca pioneira de Ciências Sociais e Educação).

VEIGA, I. P.A.; RESENDE, L. M. G.; SOUZA, L. C. Formação continua de profissionais da educação e a extensão universitária. **Reunião da ANPED**, Caxambu: ANPED, 1993, p.2.

VIEIRA, L. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro: Record. 1997. p.73.

BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, M. C. Situação da enfermagem na década de 80, In: **Congresso Brasileiro de Enfermagem**, 41, 1989, Florianópolis. Anais... ABEn. Florianópolis. 1989.

ALCÂNTARA, G. de **A enfermagem moderna como cátedra profissional: obstáculos à sua expansão na sociedade brasileira**. 1963. 125p. Ribeirão Preto/ SP. Tese (Cátedra em enfermagem) E.E.USP.

ALMEIDA, M. C. P. de **O saber da enfermagem e sua dimensão prática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 1989.

ANTUNES, M. N.V.; BAGNATO, M. H. S. **Educação Crítica e ensino na área de enfermagem**. In: Congresso Brasileiro de Enfermagem, 51, Florianópolis-, Anais... ABEn. Florianópolis. 1999.

ASSOUN, P.L. **A Escola de Frankfurt**. São Paulo: Ática. 1991 (Série Fundamentos).

BAGNATO, M. H. S; COCCO, M. I. M.; SORDI, M. R. L. **Educação, Saúde e trabalho: antigos problemas, novos contextos, outros olhares**. Campinas: Alínea. 1999, p.39-40.

BALBOA, C.R. Un Nuevo Paradigma en Educacion y Formación de Recursos Humanos. In: **Cadernos Lagoven**. Editorial Arte. Caracas. Venezuela. 1996.

BERNSTEIN, B. **Clases, Códigos e y Control: Hacia una Teoria de las Transmisiones Educativas**. Buenos Aires: Akal. 1988.

BOURDIER, P., PASSERON, C. **A reprodução: elementos para uma teoria da sociedade**. Rio de Janeiro: Alves. 1982.

CARR, K.; KERMIS, S. **Teoria Crítica de la enseñanza : la investigacion-acción en la formación del professorado**. Barcelona: Martínez Roca. 1988.

CARR, K. **Una teoría para la educación: hacia una investigacion educativa crítica**. Madrid: Ediciones Morata. 1996

COSTA, M. V.; BUJES, M. I. Prática pedagógica e pesquisa articuladas para a melhoria da qualidade do ensino superior. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n.28,dez.,1987.

CUNHA, L. A. **A Educação e o desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 293p. 1985.

CUNHA, M. I. **A prática pedagógica do “bom professor”**: influências na sua educação. 1988. 178P. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas-SP

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM: Editora. 1998.

CURY, C. R. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma Teoria Crítica dos fenômenos educativos. São Paulo: Cortez /Autores Associados. 1985.

DEMO, P. **A nova LDB: Rarões e avanços**. São Paulo: Papirus. 1997.
De TOMASI, L.; WARDE. M.J.; HADDAD. S.(Org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez. 1996.

FAZENDA, I. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In: **Metodologia da Pesquisa educacional** (Org.) São Paulo: Cortez.1989

FILHO, J.C. S.; MORAES, S. E.(Org.) **Escola e universidade na pós modernidade**. Campinas /SP: Mercado das Letras. FAPESP. 2000.

FREITAG, B. **Teoria Crítica ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense. 2ª ed. 184p. 1988.

GAMBOA, S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: **Metodologia da Pesquisa educacional** (Org.) São Paulo: Cortez. 1989.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: **Os professores e sua formação/** Coordenação: Antonio Nóvoa. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação educacional. Lisboa, 1995.

GIDDENS, ^a **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIROUX, H. **Escola Crítica e Política Cultural**/ Henry A .Giroux ; Tradução Dagmar M.L Zibas. São Paulo: Cortez, Autores Associados. 1992(Coleção Polêmicas do nosso tempo).

GOERGEN, P. A crise de identidade da universidade moderna. In: **Escola e Universidade na pós-modernidade**. SANTOS FILHO,J.C.; MORAES,S.E.(Org), Campinas-SP: Mercado das Letras; SP: FAPESP, 2000.

_____. Competências docentes na educação do futuro: anotações sobre a formação de professores. In: **Revista do Curso de Pedagogia**. Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, Campus-Presidente Prudente, v.6, out.,2000. p.1-9.

GONÇALVES, M. R. B. **Práticas de Saúde**: processos de trabalho e necessidades. Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina:USP. 1990. (Mimeografado)

IDE, C. C. **Fundamentos e perspectivas para a questão da formação e utilização da força de trabalho na enfermagem**. 1989. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. USP/São Paulo.

_____. CHAVES, E. C. Educação em enfermagem: o movimento constituinte de sua identidade. In: **Revista de Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo.v.30,n.3, p.371-9, dez., 1996.

KANT, I. "Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento? In: **Textos Seletos** (edição bilíngüe). Petrópolis: Vozes. 1985.

KANTORSKI, L. P. As transformações no mundo do trabalho e a questão da saúde- algumas reflexões preliminares. In: **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto. v.5 n.2, p.5-15,abril. 1997.

KURZ, R. **O colapso da modernização**: da derrocada do socialismo de caserna à crise econômica mundial. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

LEITE, D., MOROSINI, M. (Org) Aula Universitária: inovação e pesquisa. In: **Universidade Futurante: Produção do ensino e inovação** Campinas: Papirus, 1997. p.79-93.

_____. Universidade futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: **Universidade Futurante: Produção do ensino e inovação**. Campinas: Papirus, 1997. p.21-3.

LIMA, M.A.D. da S. Percepções do professor de enfermagem sobre sua formação pedagógica e sua prática docente. In: **Revista Educação**. Porto Alegre, Ano XV, nº 22. 1992. p.183-194.

LOYOLA, M. C. D. **Os dóce(i)s corpos do hospital: as enfermeiras e o poder institucional na estrutura hospitalar**. Rio de Janeiro: UFRJ. 1987

LUNARDI, V. Relacionando Enfermagem, Gênero e Formação disciplinar. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, v.46, n. 3/4, p.286-295, jul./dez., 1993.

McLAREN, P. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**/ Peter McLaren; trad. Lucia Pellanda Zimmer...[et.al.]. Porto Alegre: Artes Médicas. 1977.

MARIN, A. J. (Org.) **Educação continuada: reflexões e alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000. 160p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MATOS, O. C. F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Moderna, 1993 (Coleção Logos).

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: **Metodologia da Pesquisa educacional** (Org.) São Paulo: Cortez. 1989.

MASETTO M. T. (Org.). **Docência na universidade**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus. 122p. 1998 (Coleção Práxis).

MEYER, D. E.; WALDOW, V. R.; LOPES, M. J. M. (Org.) **Marcas da Diversidade: saberes e fazeres da enfermagem contemporânea**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

_____. **Reproduzindo as relações de poder, de gênero e de classe no ensino de enfermagem.** 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Porto Alegre. UFRGS.

MELO, C. M.M. **Divisão social do trabalho e enfermagem.** São Paulo: Cortez, 1986.

MENDES, E.V. **Distrito Sanitário: o processo social de mudanças das práticas sanitárias do Sistema Único de Saúde.** 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, Rio de Janeiro: ABRASCO. 1995.

MERIGHI, M. A. B. **A docência de enfermagem em uma universidade pública: um enfoque fenomenológico.** 1993. 213p. Tese (Doutorado). Escola de Enfermagem. USP/ São Paulo.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento.** Pesquisa Qualitativa em Saúde. 4ª ed., São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO. 269p. 1996.

_____. **Os efeitos da globalização no Mundo do Trabalho e as Políticas Públicas.** 3º SENADEN- Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem. Florianópolis-SC. 1997.

_____. **Universidade Hoje –Ensino, pesquisa e extensão.** *Revista Educação & Sociedade.* n.63, Campinas-SP, Agosto, 1998. p.19-37.

NIETSCHE, E. As teorias da educação e o ensino da enfermagem no Brasil, In: SAPUE, R.(el al.) **Educação em Enfermagem.** Série Enfermagem-REPENSUL Ed: UFSC. Florianópolis. 1998.

OFFE, C. Trabalho: a categoria chave da sociologia? *Revista Brasileira de Ciências Sociais.* Rio de Janeiro: ANPOCS, (10): 5-20, v. 4, jun., 1989.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

PEREIRA, F. B. G. P. **Pedagogia problematizadora na educação continuada em enfermagem no Hospital das Clínicas-UNICAMP.** 1996. 93p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto. USP/São Paulo.

PESSOA, V. I. F. **As vozes das professoras sobre suas formações**: estudo realizado com professoras do Ensino Fundamental de uma escola pública de periferia na cidade de Rio Branco (Acre). 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas-SP.

PEZZATO, L. M.; ANTUNES, M. N.V.; BAGNATO, M. H. S. Texto e Contexto das políticas para a educação superior na área da Saúde, 6, **Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva**. Salvador-BA, set., 2000 (CD-ROM).

PIERUCCI, M. L. C. **Função Educativa do enfermeiro**: opção pessoal ou compromisso social? 1997. 80p. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação. PUCCAMP- Campinas/SP.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PIRES, D. **Hegemonia médica na Saúde e a Enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1989.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, R. O; ZUIN, A. A. S. **Adorno**: o poder educativo do pensamento crítico, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RIBEIRO, E. C. O. Trabalho Docente em transformação In: **Congresso Brasileiro de Saúde Coletiva**, 6, ago./set., 2000, Salvador-BA,nº1666. (CD-ROM).

RISTOFF, D. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior, Florianópolis: Ed. Insular, 1999.

RUFINO, E. S. P.; BAGNATO, M. H. S. Análise das concepções de Educação Contínua na Produção Científica da Área da Saúde. In: **Anais do II Encontro de Formação de professores de ensino médio em enfermagem**. Faculdade de Educação-UNICAMP. PRAESA. 1999. p187-195.

SACRISTAN, G. J.; GOMEZ, L. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da F. Rosa, 4ºed. 393p, Porto Alegre :ArtMed, 1998.

SANTOS FILHO, J.C. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: o desafio do conhecimento. In: GAMBOA, S. (Org.) **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez. 1997.

SAVIANE, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. 32º ed., Campinas/ SP: Autores Associados.1999.

_____. A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**.Brasília,v.65,n.150,p. 273-288. maio/ago.,1984.

SILVA, G. B. da **Enfermagem profissional: análise crítica**. São Paulo: Cortez,1989.

SLATER, P. **Origem e significado da Escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SOARES, L. T. R. O impacto das políticas neoliberais sobre a situação de saúde: o Brasil no contexto da América Latina. In: **Congresso Brasileiro de Enfermagem**, 48, São Paulo. Anais... ABEn, São Paulo. 1996.

SORDI, M R. **A prática da avaliação no ensino superior: uma experiência na enfermagem**. São Paulo: Cortez-PUCCAMP, Campinas/SP. 1995.

SOUZA,A. F. M. **Formação de professores e a universidade: produção de conhecimentos**. 1999. Dissertação de mestrado. Faculdade de educação. PUCCAMP. Campinas-SP.

VEIGA, I. P.A. (Org.) **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus.176p. 1998 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. RESENDE, L. M., SOUZA, L. C. Formação Contínua de profissionais da educação e a extensão universitária. **Reunião Anual da ANPED**, Caxambu:ANPED. 1993.

VILLALOBOS TAPIA,C.E. **Prática docente interdisciplinar: os desafios (in)visíveis da mudança curricular na enfermagem**. 2000. 193p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas-SP.

WALDOW, V. R.(Org.) **Maneiras de cuidar, maneiras de ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.

ZUIN, A. A. S.(Org.) PUCCI, B; OLIVEIRA, N. R. **A Educação Danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: UFSC. 1997.

ANEXOS



ANEXO I

PORTARIA Nº 1.721, de 15/12/94.

Currículo mínimo para os cursos de graduação em Enfermagem

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto no art. 4º da Medida Provisória nº 711, de 17 de novembro de 1994 e considerando o Parecer nº 314/94, de seis de abril de 1994, do então Conselho Federal de Educação, aprovado conforme despacho publicado no Diário Oficial da União de 28 de novembro de 1994, Seção I. pag. 17.991, que fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de graduação em Enfermagem, resolve:

Art. 1º - A formação do Enfermeiro será feita em curso de graduação e cumprirá os mínimos de conteúdo e de duração fixados pela presente Portaria.

Art. 2º - Os currículos plenos dos cursos de graduação em Enfermagem serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando estimular a aquisição integrada de conhecimentos básicos, teóricos e práticos que permitam ao graduado o competente exercício de sua profissão.

Art. 3º - Os currículos mínimos para os cursos de graduação em Enfermagem conterão as seguintes áreas temáticas nas quais estão incluídas matérias e disciplinas relativas às Ciências Biológicas e Humanas, a saber:

§ 1º - Bases Biológicas e Sociais da Enfermagem: nesta área, compreendendo 25% de carga horária do curso, incluem-se conteúdos fundamentais das Ciências Biológicas e das Ciências Humanas, obrigatoriamente:

a) Ciências Biológicas:

- Morfologia (Anatomia e Histologia)
- Fisiologia (Fisiologia, Bioquímica, Farmacologia e Biofísica);
- Patologia (Processos Patológicos Gerais, Parasitologia, Microbiologia e Imunologia);
- Biologia (Citologia, Genética e Evolução, Embriologia).

b) Ciências Humanas

- Antropologia Filosófica;
- Sociologia;
- Psicologia Aplicada a Saúde

§ 2º - Fundamentos de Enfermagem: nesta área, compreendendo 25% da carga horária do curso, incluem-se obrigatoriamente os conteúdos técnicos, metodológicos e os meios e instrumentos inerentes ao trabalho do enfermeiro e da Enfermagem, na assistência de Enfermagem em nível individual e coletivo (em hospitais, ambulatórios e rede básica de serviços de saúde), incluindo:

- História da Enfermagem;
- Exercício da Enfermagem (Deontologia, Ética Profissional e Legislação);
- Epidemiologia;
- Bioestatística;
- Saúde Ambiental;
- Semiologia e Semiotécnica de Enfermagem;
- Metodologia da Pesquisa

§ 3º - Assistência de Enfermagem, nesta área, compreendendo 35% da carga horária do curso, incluem-se obrigatoriamente os conteúdos (teóricos e práticos) que compõem a assistência de Enfermagem em nível individual e coletivo prestada à criança, ao adolescente e ao adulto, considerando o perfil epidemiológico e o quadro sanitário do País/Região/Estado, predominantemente sob a forma de estágio supervisionando em situações:

- Clínicas;
- Cirúrgicas;
- Psiquiátricas;
- Gineco-Obstétricas;
- Saúde Coletiva.

§ 4º - Administração em Enfermagem nesta área, compreendendo 15% da carga horária do curso, incluem-se obrigatoriamente os conteúdos (teóricos e práticos) de administração do processo de trabalho da Enfermagem e da assistência de Enfermagem, priorizando hospitais gerais e especializados de médio porte, ambulatorios e rede básica de serviços de saúde.

Art. 4º - Além do conteúdo teórico desenvolvido ao longo da formação do enfermeiro, ficam os cursos de Enfermagem obrigados a incluir no currículo o estágio supervisionado em hospitais, ambulatorios e rede básica de serviços de saúde.

§ 1º - O Estágio Curricular Supervisionado deverá ser desenvolvido sob supervisão docente e observará a programação e avaliação específica;

§ 2º - Na elaboração da programação e no processo de supervisão e avaliação do aluno, em Estágio Curricular Supervisionado, será assegurada efetiva participação do enfermeiro nos serviços de saúde onde se desenvolve o referido estágio;

§ 3º - Em nenhuma hipótese o Estágio Curricular Supervisionado poderá ser inferior a 2 (dois) semestres letivos.

Art. 5º - O curso de graduação em Enfermagem terá a duração mínima de 4 (quatro) anos (ou 8 semestre) letivos e máxima de 6 (seis) anos (ou 12 semestres) letivos, compreendendo uma carga horária de 3.500 horas/aula.

Parágrafo único - No mínimo de 3.500 horas/aula previstas estão incluídas as destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado e excluídas as correspondentes à disciplina obrigatória por força de legislação específica (Educação Física).

Art. 6º - adaptação do currículo baixado pela Resolução nº 4/72 - CFE ao currículo ora aprovado far-se-á, por via regimental, segundo os recursos e interesses de cada Instituição, dentro do prazo de 1(um) ano, a partir da data da publicação desta Portaria.

Parágrafo único - As adaptações regimentais das Instituições de Ensino Superior, que mantêm cursos de Enfermagem, serão apreciadas pelos Conselhos de Educação competentes.

Art. 7º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas a Resolução nº 4, de 25 de fevereiro de 1972, do Conselho Federal de Educação, e demais disposições em contrário.

MURÍLIO DE AVELLAR HINGEL

D.O.U. de 16/12/94 - Seção 1.p. 19.801

Documenta (407) Brasília, dez. 1994.

ANEXO 2

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.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea “c”, da Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento no Parecer CNE/CES 1.133, de 7 de agosto de 2001, peça indispensável do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologado pelo Senhor Ministro da Educação, em 1º de outubro de 2001,

RESOLVE:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem, a serem observadas na organização curricular das Instituições do Sistema de Educação Superior do País.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Graduação em Enfermagem definem os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de enfermeiros, estabelecidas pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, para aplicação em âmbito nacional na organização, desenvolvimento e avaliação dos projetos pedagógicos dos Cursos de Graduação em Enfermagem das Instituições do Sistema de Ensino Superior.

Art. 3º O Curso de Graduação em Enfermagem tem como perfil do formando egresso/profissional:

I - Enfermeiro, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psico-sociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano; e

^(*)CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES 3/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de Novembro de 2001. Seção 1, p. 37.

II - Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem.

Art. 4º A formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

I - **Atenção à saúde:** os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual quanto coletivo. Cada profissional deve assegurar que sua prática seja realizada de forma integrada e contínua com as demais instâncias do sistema de saúde, sendo capaz de pensar criticamente, de analisar os problemas da sociedade e de procurar soluções para os mesmos. Os profissionais devem realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética, tendo em conta que a responsabilidade da atenção à saúde não se encerra com o ato técnico, mas sim, com a resolução do problema de saúde, tanto em nível individual como coletivo;

II - **Tomada de decisões:** o trabalho dos profissionais de saúde deve estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas. Para este fim, os mesmos devem possuir competências e habilidades para avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

III - **Comunicação:** os profissionais de saúde devem ser acessíveis e devem manter a confidencialidade das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral. A comunicação envolve comunicação verbal, não-verbal e habilidades de escrita e leitura; o domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira e de tecnologias de comunicação e informação;

IV - **Liderança:** no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais de saúde deverão estar aptos a assumir posições de liderança, sempre tendo em vista o bem-estar da comunidade. A liderança envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz;

V - **Administração e gerenciamento:** os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração tanto da força de trabalho quanto dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde; e

VI - **Educação permanente:** os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Desta forma, os profissionais de saúde devem aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais, mas proporcionando condições para que haja benefício mútuo entre os futuros profissionais e os profissionais dos serviços, inclusive, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmico/profissional, a formação e a cooperação por meio de redes nacionais e internacionais.

Art. 5º A formação do enfermeiro tem por objetivo dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades específicas:

I – atuar profissionalmente, compreendendo a natureza humana em suas dimensões, em suas expressões e fases evolutivas;

II – incorporar a ciência/arte do cuidar como instrumento de interpretação profissional;

III – estabelecer novas relações com o contexto social, reconhecendo a estrutura e as formas de organização social, suas transformações e expressões;

IV – desenvolver formação técnico-científica que confira qualidade ao exercício profissional;

V – compreender a política de saúde no contexto das políticas sociais, reconhecendo os perfis epidemiológicos das populações;

VI – reconhecer a saúde como direito e condições dignas de vida e atuar de forma a garantir a integralidade da assistência, entendida como conjunto articulado e contínuo das ações e serviços preventivos e curativos, individuais e coletivos, exigidos para cada caso em todos os níveis de complexidade do sistema;

VII – atuar nos programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente, da mulher, do adulto e do idoso;

VIII – ser capaz de diagnosticar e solucionar problemas de saúde, de comunicar-se, de tomar decisões, de intervir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe e de enfrentar situações em constante mudança;

IX – reconhecer as relações de trabalho e sua influência na saúde;

X – atuar como sujeito no processo de formação de recursos humanos;

XI – responder às especificidades regionais de saúde através de intervenções planejadas estrategicamente, em níveis de promoção, prevenção e reabilitação à saúde, dando atenção integral à saúde dos indivíduos, das famílias e das comunidades;

XII – reconhecer-se como coordenador do trabalho da equipe de enfermagem;

XIII – assumir o compromisso ético, humanístico e social com o trabalho multiprofissional em saúde.

XIV – promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus clientes/pacientes quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;

XV – usar adequadamente novas tecnologias, tanto de informação e comunicação, quanto de ponta para o cuidar de enfermagem;

XVI – atuar nos diferentes cenários da prática profissional, considerando os pressupostos dos modelos clínico e epidemiológico;

XVII – identificar as necessidades individuais e coletivas de saúde da população, seus condicionantes e determinantes;

XVIII – intervir no processo de saúde-doença, responsabilizando-se pela qualidade da assistência/cuidado de enfermagem em seus diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, proteção e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência;

XIX – coordenar o processo de cuidar em enfermagem, considerando contextos e demandas de saúde;

XX – prestar cuidados de enfermagem compatíveis com as diferentes necessidades apresentadas pelo indivíduo, pela família e pelos diferentes grupos da comunidade;

XXI – compatibilizar as características profissionais dos agentes da equipe de enfermagem às diferentes demandas dos usuários;

XXII – integrar as ações de enfermagem às ações multiprofissionais;

XXIII – gerenciar o processo de trabalho em enfermagem com princípios de Ética e de Bioética, com resolutividade tanto em nível individual como coletivo em todos os âmbitos de atuação profissional;

XXIV – planejar, implementar e participar dos programas de formação e qualificação contínua dos trabalhadores de enfermagem e de saúde;

XXV – planejar e implementar programas de educação e promoção à saúde, considerando a especificidade dos diferentes grupos sociais e dos distintos processos de vida, saúde, trabalho e adoecimento;

XXVI – desenvolver, participar e aplicar pesquisas e/ou outras formas de produção de conhecimento que objetivem a qualificação da prática profissional;

XXVII – respeitar os princípios éticos, legais e humanísticos da profissão;

XXIII – interferir na dinâmica de trabalho institucional, reconhecendo-se como agente desse processo;

XXIX – utilizar os instrumentos que garantam a qualidade do cuidado de enfermagem e da assistência à saúde;

XXX – participar da composição das estruturas consultivas e deliberativas do sistema de saúde;

XXXI – assessorar órgãos, empresas e instituições em projetos de saúde;

XXXII - cuidar da própria saúde física e mental e buscar seu bem-estar como cidadão e como enfermeiro; e

XXXIII - reconhecer o papel social do enfermeiro para atuar em atividades de política e planejamento em saúde.

Parágrafo Único. A formação do Enfermeiro deve atender as necessidades sociais da saúde, com ênfase no Sistema Único de Saúde (SUS) e assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento.

Art. 6º Os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem. Os conteúdos devem contemplar:

I - Ciências Biológicas e da Saúde – incluem-se os conteúdos (teóricos e práticos) de base moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, aplicados às situações decorrentes do processo saúde-doença no desenvolvimento da prática assistencial de Enfermagem;

II - Ciências Humanas e Sociais – incluem-se os conteúdos referentes às diversas dimensões da relação indivíduo/sociedade, contribuindo para a compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença;

III - Ciências da Enfermagem - neste tópico de estudo, incluem-se:

a) **Fundamentos de Enfermagem:** os conteúdos técnicos, metodológicos e os meios e instrumentos inerentes ao trabalho do Enfermeiro e da Enfermagem em nível individual e coletivo;

b) **Assistência de Enfermagem:** os conteúdos (teóricos e práticos) que compõem a assistência de Enfermagem em nível individual e coletivo prestada à criança, ao adolescente, ao adulto, à mulher e ao idoso, considerando os determinantes sócio-culturais, econômicos e ecológicos do

processo saúde-doença, bem como os princípios éticos, legais e humanísticos inerentes ao cuidado de Enfermagem;

- c) **Administração de Enfermagem:** os conteúdos (teóricos e práticos) da administração do processo de trabalho de enfermagem e da assistência de enfermagem; e
- d) **Ensino de Enfermagem:** os conteúdos pertinentes à capacitação pedagógica do enfermeiro, independente da Licenciatura em Enfermagem.

§ 1º Os conteúdos curriculares, as competências e as habilidades a serem assimilados e adquiridos no nível de graduação do enfermeiro devem conferir-lhe terminalidade e capacidade acadêmica e/ou profissional, considerando as demandas e necessidades prevalentes e prioritárias da população conforme o quadro epidemiológico do país/região.

§ 2º Este conjunto de competências, conteúdos e habilidades deve promover no aluno e no enfermeiro a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente.

Art. 7º Na formação do Enfermeiro, além dos conteúdos teóricos e práticos desenvolvidos ao longo de sua formação, ficam os cursos obrigados a incluir no currículo o estágio supervisionado em hospitais gerais e especializados, ambulatorios, rede básica de serviços de saúde e comunidades nos dois últimos semestres do Curso de Graduação em Enfermagem.

Parágrafo Único. Na elaboração da programação e no processo de supervisão do aluno, em estágio curricular supervisionado, pelo professor, será assegurada efetiva participação dos enfermeiros do serviço de saúde onde se desenvolve o referido estágio. A carga horária mínima do estágio curricular supervisionado deverá totalizar 20% (vinte por cento) da carga horária total do Curso de Graduação em Enfermagem proposto, com base no Parecer/Resolução específico da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Art. 8º O projeto pedagógico do Curso de Graduação em Enfermagem deverá contemplar atividades complementares e as Instituições de Ensino Superior deverão criar mecanismos de aproveitamento de conhecimentos, adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes, presenciais e/ou a distância, a saber: monitorias e estágios; programas de iniciação científica; programas de extensão; estudos complementares e cursos realizados em outras áreas afins.

Art. 9º O Curso de Graduação em Enfermagem deve ter um projeto pedagógico, construído coletivamente, centrado no aluno como sujeito da aprendizagem e apoiado no professor como facilitador e mediador do processo ensino-aprendizagem. Este projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência.

Art. 10. As Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico devem orientar o Currículo do Curso de Graduação em Enfermagem para um perfil acadêmico e profissional do egresso. Este currículo deverá contribuir, também, para a compreensão, interpretação,

preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural.

§ 1º As diretrizes curriculares do Curso de Graduação em Enfermagem deverão contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do curso.

§ 2º O Currículo do Curso de Graduação em Enfermagem deve incluir aspectos complementares de perfil, habilidades, competências e conteúdos, de forma a considerar a inserção institucional do curso, a flexibilidade individual de estudos e os requerimentos, demandas e expectativas de desenvolvimento do setor saúde na região.

Art. 11. A organização do Curso de Graduação em Enfermagem deverá ser definida pelo respectivo colegiado do curso, que indicará a modalidade: seriada anual, seriada semestral, sistema de créditos ou modular.

Art. 12. Para conclusão do Curso de Graduação em Enfermagem, o aluno deverá elaborar um trabalho sob orientação docente.

Art. 13. A Formação de Professores por meio de Licenciatura Plena segue Pareceres e Resoluções específicos da Câmara de Educação Superior e do Pleno do Conselho Nacional de Educação.

Art. 14. A estrutura do Curso de Graduação em Enfermagem deverá assegurar:

I - a articulação entre o ensino, pesquisa e extensão/assistência, garantindo um ensino crítico, reflexivo e criativo, que leve a construção do perfil almejado, estimulando a realização de experimentos e/ou de projetos de pesquisa; socializando o conhecimento produzido, levando em conta a evolução epistemológica dos modelos explicativos do processo saúde-doença;

II - as atividades teóricas e práticas presentes desde o início do curso, permeando toda a formação do Enfermeiro, de forma integrada e interdisciplinar;

III - a visão de educar para a cidadania e a participação plena na sociedade;

IV - os princípios de autonomia institucional, de flexibilidade, integração estudo/trabalho e pluralidade no currículo;

V - a implementação de metodologia no processo ensinar-aprender que estimule o aluno a refletir sobre a realidade social e aprenda a aprender;

VI - a definição de estratégias pedagógicas que articulem o saber; o saber fazer e o saber conviver, visando desenvolver o aprender a aprender, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a conhecer que constitui atributos indispensáveis à formação do Enfermeiro;

VII - o estímulo às dinâmicas de trabalho em grupos, por favorecerem a discussão coletiva e as relações interpessoais;

VIII - a valorização das dimensões éticas e humanísticas, desenvolvendo no aluno e no enfermeiro atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade; e

IX - a articulação da Graduação em Enfermagem com a Licenciatura em Enfermagem.

Art. 15. A implantação e desenvolvimento das diretrizes curriculares devem orientar e propiciar concepções curriculares ao Curso de Graduação em Enfermagem que deverão ser acompanhadas e permanentemente avaliadas, a fim de permitir os ajustes que se fizerem necessários ao seu aperfeiçoamento.

§ 1º As avaliações dos alunos deverão basear-se nas competências, habilidades e conteúdos curriculares desenvolvidos, tendo como referência as Diretrizes Curriculares.

§ 2º O Curso de Graduação em Enfermagem deverá utilizar metodologias e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, em consonância com o sistema de avaliação e a dinâmica curricular definidos pela IES à qual pertence.

Art. 16. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Arthur Roquete de Macedo
Presidente da Câmara de Educação Superior

ANEXO 3

CURSO DE GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM

GRADE CURRICULAR

1º SEMESTRE

Objetivos:

- ✦ compreender o processo saúde doença na perspectiva coletiva;
- ✦ identificar as condições de produção (cultural, social, econômica e política) do processo saúde-doença;
- ✦ conhecer os métodos de apreensão do processo saúde-doença;
- ✦ discutir noções introdutórias de investigação em saúde coletiva (composição e análise de perfil de morbi-mortalidade de diferentes bairros do município);
- ✦ identificar aspectos fundamentais da dimensão biológica do ser humano.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
BA133 -Anatomia Humana Básica II	90h
BB123 -Bioquímica Básica I	90h
BH123 -Citologia, Histologia, Embriologia	75h
BP323 -Parasitologia Médica II	60h
EN112 -Enfermagem em Saúde Coletiva	75h
MD222 -População e Saúde	45h
MD232 -Elementos de Ciências Sociais Aplicados à Saúde	45h
MD252 -Epidemiologia e Saneamento	45h
TOTAL	525 = 35h/sem.

2º SEMESTRE

Objetivos:

- oferecer subsídios para a aplicação dos fundamentos da estatística aplicada à saúde na pesquisa e na prática profissional;
- subsidiar a intervenção do enfermeiro junto a sujeitos sadios na comunidade;
- apreender o homem em sua dimensão biológica, psicológica, social e cultural;
- epistemologia do conhecimento em enfermagem;
- identificar a enfermagem como prática social, histórica e ética.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
BF284 -Fisiologia e Biofísica Humana Básica	105h
BM214 -Imunologia	45h
BM215 -Microbiologia	45h
EN212 -Enfermagem em Saúde Coletiva II	75h
EN230 -Enfermagem em Saúde Mental I	45h
EN241 -Nutrição e Dietética no Ciclo Vital	30h
EN280 -Exercício da Enfermagem I	30h
EP433 -Antropologia Filosófica, Educação e Enfermagem	30h
MD180 -Psicologia Geral	30h
ME172 -Estatística Vital	45h
TOTAL	480 = 32h/sem.

3º SEMESTRE

Objetivos:

- ☛ instrumentalizar o aluno para identificar certas alterações de dimensão biológica, psicológica e social e certos mecanismos de adaptação empregados pelos sujeitos e grupos sociais;
- ☛ desenvolver ações de enfermagem a clientes de serviços de saúde de nível básico compreendendo aspectos administrativos nesses locais;
- ☛ realizar exame físico geral;
- ☛ introduzir o aluno ao estudo da investigação científica.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
EL200 -Estrutura e funcionamento do ensino: educação e sociedade	60h
EN312 -Enfermagem na Organização do Sistema de Saúde	90h
EN320 -Aspectos Fundamentais de Assistência à Enfermagem I	105h
EN321 -Semiologia Aplicada à Enfermagem I	30h
EN390 -Metodologia de Pesquisa I	30h
MD362 -Farmacologia Básica	60h
MD311 -Genética para Enfermagem I	30h
MD231 -Patologia Geral	45h
MD580 -Psicologia do Desenvolvimento	30h
TOTAL	480h = 32h/sem.

4º SEMESTRE

Objetivos

- assistência de enfermagem sistematizada na prevenção, manutenção e recuperação da saúde de sujeitos, usuários de serviço de saúde de rede básica e ambulatórios de referência, incluindo aqueles que se encontram em estados iniciais de instalação da doença/agravo ou em estados avançados, porém controlados;
- instrumentalizar o aluno para identificar certas alterações de dimensão biológica, psicológica e social e certos mecanismos de adaptação empregados pelos sujeitos e grupos sociais;
- elaboração e desenvolvimento de um projeto de pesquisa;
- instrumentalizar o aluno para realizar o planejamento e implementação da assistência de enfermagem.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
EL300 -Psicologia Educacional – Adolescência	60h
EN412 -Enfermagem em Saúde Coletiva III	60h
EN420 -Aspectos Fundamentais da Assistência de Enfermagem II	90h
EN421 -Semiologia Aplicada à Enfermagem II	30h
EN430 -Enfermagem em Saúde Mental II	60h
EN441 -Nutrição e Dietética Aplicada ao Processo de Cuidado Nutricional I	15h
EN451 -Aspectos Fundamentais da Assistência de Enfermagem na Saúde da Criança e do Adolescente	60h
EN460 -Enfermagem na Saúde da Mulher I	75h
EN490 -Metodologia de Pesquisa II	30h
MD462 -Farmacologia Aplicada	30h
MD430 -Psicologia Aplicada à Saúde	45h
TOTAL	555h = 37h/sem.

5º SEMESTRE

Objetivos

- ✦ planejar, desenvolver e avaliar ações inerentes à prática de enfermagem para clientes (adultos e crianças) internados em unidades de clínica médica, cirúrgica, psiquiátrica e ginecológica;
- ✦ planejamento, execução e avaliação de assistência de enfermagem ao indivíduo no pré, trans e pós-operatório em cirurgias de pequeno porte e ambulatoriais (incluindo preparo para alta e assistência no domicílio). Conhecimento e prática relacionada ao processamento de materiais;
- ✦ Fornecer subsídios para a administração da assistência de enfermagem. assistência de enfermagem à mulher no pré-natal

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
EL406 -Psicologia Educacional: Aprendizagem Aplicada. Ao Ensino de Ciências Biológicas	60h
EL655 -Didática Aplicada ao Ensino de Enfermagem	60h
EN502 -Enfermagem na Saúde do Adulto e do Idoso I	120h
EN503 -Enfermagem Perioperatória I	75h
EN542 -Nutrição e Dietética Aplicada ao Processo de Cuidado Nutricional II	15h
EN552 -Enfermagem na saúde da Criança e Adolescente I	105h
EN560 -Enfermagem na Saúde da Mulher II	90h
EN570 -Administração da Assistência de Enfermagem	30h
TOTAL	555h = 37h/sem

6º SEMESTRE

Objetivos

- ✦ assistência de enfermagem sistematizada (planejamento, execução e avaliação) a clientes (adultos e crianças) em unidades de internação clínica e cirúrgica especializados, unidades de moléstias infecciosas; unidades de internação psiquiátrica;
- ✦ planejar, executar e avaliar a assistência de enfermagem ao indivíduo no pré, trans e pós-operatório em cirurgias de médio e grande porte (incluindo orientações de alta e assistência domiciliar);
- ✦ noções de organização e administração do centro cirúrgico;
- ✦ planejar, desenvolver e avaliar assistência de enfermagem ao binômio mãe-filho no pré-parto, parto e puerpério normais e no alojamento conjunto.

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
EL681 -Planejamento de Ensino em Enfermagem	3h
EN602 -Enfermagem na Saúde do Adulto e do Idoso	165h
EN603 -Enfermagem perioperatória II	75h
EM 632 -Enfermagem Psiquiátrica	60h
EN652 -Enfermagem na Saúde da Criança e do Adolescente	90h
EN664 -Enfermagem na Saúde da Mulher e do Recém-Nascido I	75h
EN670 -Administração de Recursos Humanos de Enfermagem	30h
MD636 -Genética para a Enfermagem II	30h
TOTAL	555h = 37h/sem.

7º SEMESTRE

Objetivos

- ✦ planejar, executar e avaliar a assistência de enfermagem sistematizada ao indivíduo internado devido a situações de risco: unidades de emergência clínica e cirurgia do trauma, UTI infantil e adulto;
- ✦ assistência de enfermagem ao cliente (criança e adulto) em situações de urgência e emergência em serviços de pronto atendimento;
- ✦ elementos teóricos da Administração Aplicada à Enfermagem (processo de trabalho em saúde, planejamento em saúde, teorias de administração);
- ✦ identificar a enfermagem como prática social, histórica e ética;
- ✦ planejar, executar e avaliar assistência de enfermagem à mulher e ao recém-nascido em situações de risco.
- ✦ fornecer subsídios para a administração de serviços de enfermagem.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
EL787 -Prática Ensino de Enfermagem – Estágio Supervisionado I	60h
EN702 -Assistência de Enfermagem a Clientes de Alto Risco e em Situações de Urgência e Emergência	210h
EN764 -Enfermagem na Saúde da Mulher e do Recém-Nascido II	210h
EN770 -Organização e Gerência de Unidades de Enfermagem	90h
EN780 -Exercício da Enfermagem II	60h
TOTAL	510h = 32h/sem

8º SEMESTRE

Objetivos

➤ Realizar sob supervisão docente, as funções de enfermeira em unidades básicas de saúde e instituições hospitalares no que diz respeito ao planejamento, organização, execução e avaliação da assistência de enfermagem.

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
EL887 – Prática de ensino de enfermagem – Estágio Supervisionado II	195h
EN812 – Estágio Supervisionado em Administração de Enfermagem em Unidades Básicas de Saúde	150h
EN870 – Gerenciamento Supervisionado de Unidades de Enfermagem	150h
TOTAL	495h = 33h/sem.
TOTAL DE CARGA HORÁRIA DO CURRÍCULO PLENO	Com licenciatura – 4.155 horas Sem licenciatura – 3.630 horas

ANEXO 4

Relação das Escolas de Graduação em Enfermagem segundo o tipo e local da instituição e as iniciativas inovadoras no currículo, no período de 1972 a 1994.

UNIVERSIDADE		INICIATIVAS INOVADORAS NO CURRÍCULO	RELATO ANO
TIPO	LOCAL		
Federal	UFPb Paraíba	Implanta Habilitações em Enfermagem conforme o Parecer 163/72. Introduz conteúdo Saúde Escolar. As habilitações são configuradas como Extensão de Serviços à comunidade e integram ensino na prática profissional.	1978
Federal	UFRJ Rio Janeiro	Adota nova metodologia pedagógica participativa e crítica centrada na integração entre o estudo e trabalho, a teoria e a prática e interdisciplinar através de Programas Curriculares Integrados (PCI) em diversas situações e papéis profissionais. Define o perfil profissional voltado para a assistência, o ensino e pesquisa e o domínio na tomada de decisão.	1978 1985
Federal	UFMA Maranhão	Inclui disciplinas específicas e optativas além das exigidas em lei pelo currículo mínimo, a exemplo: Metodologia Científica, Semiologia aplicada à Enfermagem; Introdução à Educação, Planejamento de Saúde, Enfermagem Pediátrica Social e Cultura religiosa. Revisão da carga horária de Saúde Pública e inserção conteúdo sobre Ortopedia e Urgências.	1979 1986
Federal	UFBA Bahia	Implanta novo currículo em 1980, excluindo as Habilitações, incluindo disciplinas complementares obrigatórias em Saúde Pública, Sociologia, Saúde Mental, Pesquisa e Ética, além de disciplinas optativas e especialização em Enf. Médico-Cirúrgica. Modifica o perfil profissional para a formação generalista para atuar frente à política de saúde de expansão da rede básica, e hospitalar.	1985 1986

UNIVERSIDADE		INICIATIVAS INOVADORAS NO CURRÍCULO	RELATO ANO
TIPO	LOCAL		
Federal	UFRGS R.Grande do Sul	Revê a incoerência entre o marco conceitual do currículo e os planos disciplinares, base para a definição da natureza da Enfermagem e ser desenvolvida no currículo. Propõe Modelo de Avaliação do plano curricular enfatizando as experiências de campo técnico-administrativo e físico-ambientais e nas relações entre professor e aluno. Insere disciplinas facultativas e optativas concomitantes com a Habilitação em Licenciatura. Introduz disciplina sobre Assistência à Família e adota campos da prática que adotem padrões mínimos de assistência além do hospital de clínicas.	1985
			1986
			1987
			1988
Federal	UFPA Pará	Formula proposta que atende às exigências do P163/72 composta por quatro blocos: 1º) fundamentado nas Ciências aplicadas à Saúde; 2º) formação básica de Enfermagem; 3º) Enfermagem assistencial e administrativa; 4º) Estágios Supervisionados inseridos com as habilitações, instaladas gradativamente.	1986
Federal	UFCe Ceará	Incorpora-se ao projeto de Integração Docência Assistencial (IDA), articulando as disciplinas de Saúde Pública com Materno-Infantil e Nutrição geral à Educação, à Saúde Escolar e Didática aplicada à Enfermagem; e o ensino da Consulta de Enfermagem junto ao ambulatório multiprofissional de Pediatria. Redefine o perfil profissional interativo polivalente e crítico, atuando tanto no hospital quanto nos demais serviços da rede de saúde.	1986

UNIVERSIDADE		INICIATIVAS INOVADORAS NO CURRÍCULO	RELATO ANO
TIPO	LOCAL		
Federal	UFSC S.Catarina	Introduz ensino integrado entre disciplinas no Ciclo Básico, em 1978, com os serviços de saúde na rede básica de saúde, ampliado para o profissional em 1980. Em 83 define o Marco Conceitual e Perfil profissional generalista crítico e compromissado com a solução de problemas de saúde. Compor o marco estrutural em 8 semestres, excluindo Habilitações, definindo o ensino básico e profissional e a prática intra e extra-hospitalar. Adota nova taxonomia às disciplinas e introduz novos conteúdos disciplinares: Enfermagem e Contexto Social, Introdução à Pesquisa, Primeiros Socorros, Metodologias Terapêuticas Alternativas e Métodos Assistenciais.	1987 e 1992 e 1993
Federal	UFSCar S.Carlos	Implanta novo currículo em 1977 com reformulações posteriores visando acompanhar as diretrizes legais do currículo e da saúde. Desmembra conteúdos disciplinares entre Obstetrícia e Ginecologia, Enfermagem Médica hospitalar e comunitária e funde Introdução com Fundamentos em Enfermagem e introduz Imunologia. Reduz a carga horária total do curso p/ 3510h.	1988 e 1989
Federal	UFMG M.Gerais	Insere-se no Programa de desenvolvimento de Enfermagem (PRODEN), de capacitação pedagógica e técnico-científica para atuação da Enfermagem em Atenção Primária, integrada ao ensino de graduação, como também orientado à educação continuada dos profissionais da rede de saúde.	1993
Federal		Integra-se com os demais cursos da saúde no Projeto UNI - de União entre o ensino no serviço e a comunidade, adotando nova estratégia educacional centrada nos problemas de saúde da atenção profissional à criança, ao adolescente, à gestante e família, num dado bairro de Natal.	1995

UNIVERSIDADE		INICIATIVAS INOVADORAS NO CURRÍCULO	RELATO ANO
TIPO	LOCAL		
Federal	UnB Brasília	Integra-se ao Projeto UNI para viabilizar o ensino vinculado à prática profissional da saúde, através de "Unidades Integradas de Aprendizagem Acadêmica", de cunho multidisciplinar. O novo perfil profissional resgata valores éticos e humanistas, a criatividade e crítica na tomada de decisões, com resolutividade nos problemas de saúde.	1995
Estadual	EEUSP S. Paulo	Compõe grupo de trabalho sobre o currículo e nova proposta implantada em 1993. Exclui as Habilitações e instala especializações em Enf.Médico-Cirúrgica. Inclui a Saúde Pública na graduação, como proposta de articular disciplinas que enfocam a atenção primária, destacando a integração teórico-prática na comunidade. A experiência integrada entre Introdução de Enfermagem e Saúde da comunidade, incentivou outras iniciativas que terminaram por orientar a composição curricular atual, além das diretrizes da P1721/94, quanto ao percentual de carga horária, nas áreas e o conteúdo de Antropologia Filosófica. A nova concepção curricular reflete-se na nova taxonomia das disciplinas, a modalidade flexível no oferecimento das mesmas, num trabalho integrado e multidisciplinar problematizando a prática profissional e inserindo disciplinas complementares e optativas livres, como incentivo ao perfil participativo crítico, e na tomada de decisões pelo aluno. Exemplo Metodologia de Pesquisa, Saúde do Trabalhador, Métodos Qualitativos de Pesquisa, Diagnóstico de Enfermagem, Oncologia aplicada à Enfermagem, Redação, dentre outras. Situa os estágios curriculares supervisionados nas áreas de Saúde do Adulto, Materno-Infantil e Psiquiátrico, Administração e Saúde Coletiva exigindo monografia final de curso.	1982
			1985
			1995

UNIVERSIDADE		INICIATIVAS INOVADORAS NO CURRÍCULO	RELATO ANO
TIPO	LOCAL		
Estadual	EERP-USP Rib.Preto	Compõe comissão curricular entre	1982
		departamentos e a nova proposta, implantada	1989
		em 1989, seguida de avaliações e	1993
		complementações. Busca fortalecer as Ciências	1996
		Biológicas e Humanas no ciclo pré-profissional e as Administrativas no profissional. Define o perfil profissional "generalista", de formação multiprofissional, inserindo-se nos diversos campos da prática de saúde para incorporar a teoria à prática. Exclui as Habilitações e incluem a Saúde da Criança, da Mulher e do Adulto e as exigidas pelo P.172/94, a Antropologia Filosófica e Metodologia Científica. Inclui disciplinas optativas, a Enfermagem do Trabalho e Gerontológica e Geriátrica, e a Licenciatura, como especialização.	
Estadual	UEM Maringá	Estabelece convênio com instituições de saúde e asilo de idosos para possibilitar o Ensino Prático profissional, onde nessa troca os docentes prestam serviços especializados em nível de chefia ou direção no setor de Enfermagem; não conta com hospital universitário.	1987
Estadual	UEL Londrina	Compõe a reforma curricular dentro da proposta pedagógica do PROUNI, instituindo o ensino integrado entre diversos cursos de saúde no contexto dos Serviços de Saúde da Rede Básica, e inter-relacionado à territorialidade da comunidade. Define o Perfil profissional "generalista" para atuar na rede básica e hospitalar, resgatando o compromisso social de criticar e transformar a realidade de saúde, na visão multi e interdisciplinar.	1987
			1995

UNIVERSIDADE		INICIATIVAS INOVADORAS NO CURRÍCULO	RELATO ANO
TIPO	LOCAL		
Estadual	FAMEB Botucatu	O curso foi implantado em 1989. Compôs o Grupo de Estudo e Trabalho em Enfermagem(GETE), integrado ao Projeto UNI, proposta pedagógica de integração do ensino no contexto dos serviços de saúde, na comunidade. A proposta incentiva à participação ativa e crítica da escola junto aos Serviços da Rede Básica de Saúde, num trabalho coletivo de compromisso em transformar a problemática de saúde, e o domínio dos Métodos Clínico e Epidemiológico	1995
Estadual	FAMEMA Marília	Implanta Projeto de Integração da Medicina e Enfermagem na Comunidade (PIMEC), no processo de ensino articulando a teoria à prática de saúde junto à comunidade, com base na problematização da realidade refere-se ao PRO-UNI. Introduzido na disciplina de Fundamentos de Enfermagem, que ocorre no 1º e 2º anos, envolvendo outras disciplinas.	1995
Particular	Magalhães	Integra o ensino com a prática de saúde na rede básica de saúde, sob a coordenação do Serviço Público do Estado. Tal estratégia foi iniciada desde a Introdução em Enfermagem, a área de ensino Materno-Infantil, Administração e na Habilitação em Saúde Pública e possibilitando integração interdisciplinar em alunos em diferentes níveis.	1978
	Barata Pará		1986
Particular	CESULON Londrina	Estabelece convênio com creche e instituições diversas da comunidade que possibilitem o Ensino de Campo junto à prática real da saúde. Tal medida exige o envolvimento de docente ao longo do ano nos referidos serviços, o qual possibilita a troca mútua e a formação sobre as questões do mercado de trabalho e mais facilidade de inserção profissional.	1987

Particular	UNIJUI Ijuí	Promove a integração do ensino com os serviços de saúde à população rural e periferias urbanas, como atividade de extensão à rede básica de saúde em expansão, desde 1980. Enfatiza o perfil profissional técnico e de compromisso social, capaz de provocar mudanças na problemática de saúde.	1987
Particular	FACEM- N.S. Medianeira Sta.Maria	Segue as determinações do P163/72 e a política de saúde. Implanta o currículo interativo progressivo no contexto real dos serviços de saúde, na atenção primária e institucional. Desenvolve habilitações em Saúde Pública e Licenciatura.	1987
Particular	UNISINOS RGSul	Enfatiza a formação do profissional especialista, voltado para as demandas do mercado de trabalho, de atenção secundária e terciária. Perfil técnico-científico do modelo curativo.	1988

● Estes dados foram fornecidos através do estudo de MENDES (1996) sobre a mudança de paradigma no ensino de enfermagem no período de 1972-1994.

ANEXO 5

INSTRUMENTO PARA A COLETA DE DADOS

I-CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROJETO DE PESQUISA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE ENFERMAGEM.: DISCUTINDO SUA CONTRIBUIÇÃO COM AS MUDANÇAS NO ENSINO DE ENFERMAGEM

Responsável pela pesquisa: Márcia do Nascimento Vieira Antunes

Orientadora: Professora Maria Helena Salgado Bagnato

Nome do entrevistado: _____

Data: _____

Sou aluna do curso de Pós Graduação da FE/UNICAMP, e estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como objetivo conhecer, discutir e analisar a Formação Continuada do professor universitário de enfermagem, entendendo-a como um importante processo de constituição da profissionalização docente. Considerando as mudanças curriculares implementadas nos cursos de enfermagem no país, e os novos paradigmas para a formação do enfermeiro que ela propõe, pretendo investigar que recursos os professores têm procurado ou buscado, para a implementação destas mudanças, e que dificuldades tem encontrado nesse processo.

Contudo, você tem o direito de se recusar a participar desta pesquisa sem qualquer problema.

As informações coletadas apresentam caráter confidencial garantindo sua privacidade. Sendo também, garantido o direito de esclarecimentos de eventuais dúvidas antes, durante e após o desenvolvimento deste trabalho.

Assinatura do entrevistado(a)

Assinatura do entrevistador(a)

II - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1- IDENTIFICAÇÃO

- Nome: _____
- Idade: _____ Sexo: _____
- Ano e local de formação: _____
- **Graduação:** _____
- Especialização/Habilitação: _____

➤ **Pós graduação:**

Mestrado(área): _____

Tema: _____

Doutorado(área): _____

Tema: _____

➤ Trabalhos Publicados (últimos 2 anos): _____

➤ Participação em Eventos(últimos 2 anos): _____

➤ Seminários: _____

➤ Congressos: _____

➤ Grupos de pesquisa e estudo: _____

III - QUESTÕES

1. Fale-me um pouco de sua vida acadêmica, na graduação e na pós-graduação.
2. Como e porque ingressou na carreira docente?
3. Como se deu sua formação docente? Você fez licenciatura ou tem alguma outra formação pedagógica?
4. Para o desenvolvimento de seu trabalho na universidade, que áreas do conhecimento tem buscado e ou considera importantes?
5. Qual é a sua opinião sobre as mudanças curriculares ocorridas nos cursos de graduação em enfermagem?
6. Como tem organizado sua prática pedagógica mediante este cenário de mudanças no ensino de enfermagem, e as atuais exigências para a docência na universidade?
7. O que você entende por Formação Continuada do professor universitário?
8. Em que momentos ou atividades na universidade, percebe ser possível ampliar sua Formação Continuada?
9. No seu cotidiano, além de atuar como docente, que outras atividades desenvolve ou gostaria de desenvolver?
10. Além da sua área específica no ensino de enfermagem, que leituras gosta de fazer ou que assuntos costumam lhe chamar a atenção?
11. Existem aspectos do trabalho docente na universidade que gostaria que fossem modificados? Porquê?