

**LOURDES MISSIO**

**O ENTRELAÇAR DOS FIOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DOS  
PROFESSORES DO CURSO DE ENFERMAGEM DA UEMS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Doutor em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores.

**ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> MARIA HELENA SALGADO BAGNATO**

Campinas, SP

2007



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

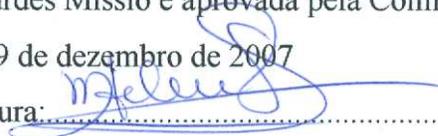
**O ENTRELAÇAR DOS FIOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE  
DOCENTE DOS PROFESSORES DO CURSO DE ENFERMAGEM DA UEMS**

Autor: LOURDES MISSIO

Orientador: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> MARIA HELENA SALGADO BAGNATO

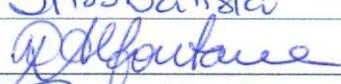
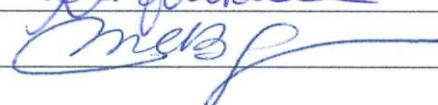
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida  
por Lourdes Missio e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 19 de dezembro de 2007

Assinatura: .....

**Orientador**

COMISSÃO JULGADORA:

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
SHSS Batista  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

M691e	Missio, Lourdes O entrelaçar dos fios na construção da identidade docente dos professores do Curso de Enfermagem da UEMS / Lourdes Missio. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.  Orientador : Maria Helena Salgado Bagnato. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2. Educação (Superior). 3. Enfermagem. 4. Professores universitários – Formação. 5. Trajetórias de vida. I. Bagnato, Maria Helena Salgado. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
-------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

07-593/BFE

**Título em inglês :** The intertwining of threads in building professional identity for teachers at the UEMS nursing course

**Keywords :** State University of Mato Grosso do Sul ; Higher education ; Nursing ; University teacher – Formation ; Trajectories of life

**Área de concentração :** Ensino, Avaliação e Formação de Professores

**Titulação :** Doutora em Educação

**Banca examinadora :** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Salgado Bagnato (Orientadora)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Inês Monteiro

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sylvia Helena Souza da Silva Batista

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roseli Aparecida Cação Fontana

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Carolina Bovério Galzerani

**Data da defesa:** 19/12/2007

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail :** lourdesmissio@terra.com.br

**Dedico esta tese:**

A minha família pelo afeto e carinho com que nos têm cercado ao longo de nossas vidas.

Aos meus afilhados: Luiz Henrique, Guilherme, Carla, Thales e Joana pela torcida para a conclusão desta pesquisa.



## AGRADECIMENTOS

Ao final de um trabalho de quatro anos, uma extensa rede de solidariedade com fios entrelaçados foi tecida; uma teia de amizade permitiu que esta tese surgisse e ganhasse forma. Alguns tiveram participação fundamental para sua realização, em especial:

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria Helena Salgado Bagnato, pelo acolhimento, incentivo e ensinamentos desde o início deste processo, e com quem tenho uma enorme dívida de gratidão.

Os membros da banca de qualificação: Profa. Dra. Maria Amélia Campos, Profa. Dra. Ester Buffa, Profa. Dra. Roseli Aparecida Cação Fontana pelas as orientações tão necessárias à conclusão deste trabalho.

As professoras Dra. Maria Carolina Bolvério Galzerani e Dra. Ana Maria Fonseca de Almeida pelas valiosas contribuições a esta pesquisa.

As professoras Dra. Maria Inês Monteiro e Dra. Mara Regina de Sordi pelo acolhimento, carinho e aprendizado vivido.

A minha família: pais, irmãos, cunhadas, cunhado e sobrinhos por terem partilhado do meu crescimento pessoal e profissional; incentivando, torcendo e aplaudindo.

A Maristela, Jovita e a Joana pela paciência e compreensão demonstradas nos momentos mais complicados desta caminhada. Obrigada pela força.

Aos professores entrevistados do Curso de Enfermagem da UEMS, colaboradores deste estudo, pela compreensão, confiança e partilha ao revelar suas trajetórias, desejos e sentimentos da docência. Vocês me fizeram aprender muito e, mais ainda pela nossa amizade.

Aos amigos do grupo PRAESA/FE/UNICAMP: Greicelene, Rogério, Lúcia, Silvana, Cristiane e Rosa, pela oportunidade de tê-los conhecido e convivido em momentos tão especiais e mágicos. Dividimos angústias dúvidas, tristezas e alegrias. Obrigada pelo companheirismo que caracterizou nossa turma. Sem a ajuda de vocês seria tudo mais difícil.

Aos amigos do período de convivência em Campinas: Luciana, Marina, Alexandre, Luziane, Rafael, Mateus, Camila e Karla. Vocês jamais serão esquecidos.

Aos amigos e colegas do Curso de Enfermagem e da UEMS pela colaboração, apoio e estímulo em tantos momentos. É muito importante poder contar com vocês.

A UEMS por ter me recebido neste processo de *fazer-me docente*. E pelo afastamento e viabilização da bolsa PICDT financiando parcialmente a construção deste estudo.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP por ter me acolhido para esta capacitação.

A todos que, de alguma maneira, compartilharam deste período de minha vida, a minha profunda admiração e gratidão. Com certeza, sozinha, eu não faria isto. Muito obrigada!

*Se penso que devo escrever um livro, todos os problemas de como esse livro deve ser e como não deve ser me bloqueiam e me impedem de ir adiante. Se, ao contrário, penso que estou escrevendo uma biblioteca inteira, sinto-me imediatamente aliviado: sei que qualquer coisa que eu escreva será integrada, contradita, equilibrada, amplificada, sepultada nas centenas de volumes que me resta escrever.*

**Ítalo Calvino**



## LISTA DE SIGLAS

ABEn	Associação Brasileira de Enfermagem
ADUEMS	Associação dos Docentes da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
BIRD -	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEMS
CESUP	Centro de Ensino Superior de Campo Grande
CEUA	Centro Universitário de Aquidauana
CEUC	Centro Universitário de Corumbá
CEUD	Centro Universitário de Dourados
CEUL	Centro Universitário de Três Lagoas
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
COFEN	Conselho Federal de Enfermagem
COREN	Conselho Regional de Enfermagem
COUNI	Conselho Universitário
DAU	Departamento de Assuntos Universitários
DNSP	Departamento Nacional de Saúde Pública
DRH	Diretoria de Recursos Humanos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FADAFI	Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras
FE/USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FE/UNICAMP	Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional

HC	Hospital de Clínicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INCOR	Instituto do Coração
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MS	Mato Grosso do Sul
NUPED	Núcleo de Pesquisa em Educação
NUPEMAA	Núcleo de Pesquisa em Meio Ambiente e Agropecuária
NUPEQI	Núcleo de Pesquisa em Questões Indígenas
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAN	Padrão Anna Nery
PAM	Posto de Atendimento Médico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDS	Partido Democrático Social
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PPP	Partido Democrático Social
PROEC	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
PROPP	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
PSF	Programa de Saúde da Família
PTB	Partido Democrático Trabalhista
RP	Reunião Pedagógica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESu	Secretaria do Ensino Superior
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SOCIGRAN	Sociedade Civil de Educação da Grande Dourados
SUS	Sistema Único de Saúde
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco

UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEMT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIDERP	Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
UNIPAR	Universidade Paranaense
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo
UTI	Unidade de Terapia Intensiva



## LISTA DE QUADROS

	Pág.
1- Caracterização dos docentes no quadro efetivos do Curso de Enfermagem da UEMS – ano 2005.	47
2- Caracterização dos docentes convocados do Curso de Enfermagem da UEMS – ano 2005.	48
3- Caracterização dos professores do Curso de Enfermagem da UEMS que fazem parte do estudo.	50



## RESUMO

A presente pesquisa tem como temática a formação de professores para a Educação Superior. Traçamos como objetivo compreender como os professores vão se constituindo docentes nas suas trajetórias em um curso superior de Enfermagem. Neste trabalho situamos elementos históricos da UEMS e do Curso de Enfermagem; identificamos e analisamos como se deu a inserção dos professores no Curso de Enfermagem da UEMS e na Educação Superior e procuramos compreender como os docentes se vêem diante das mudanças propostas pelas políticas educacionais na área de Enfermagem nos anos 90 e 2000. Desenvolvemos o estudo junto ao Curso de Graduação de Enfermagem da UEMS, na cidade de Dourados/MS, no período de 2004 a 2007. Optamos por uma investigação de abordagem qualitativa e utilizamos instrumentos das fontes escrita e oral. Como fonte oral fizemos uso de entrevistas semi-estruturadas envolvendo as trajetórias familiares, escolares e profissionais dos docentes porque entendermos que esta técnica permite uma análise histórica dos sujeitos, compreendendo o presente a partir de suas singularidades e particularidades. Para fundamentar as análises buscamos contribuições do campo histórico, em autores como Edward Palmer Thompson, Walter Benjamin; na sociologia de Pierre Bourdieu; em teóricos que discutem a formação do professor universitário e em reflexões trazidas do campo da Educação Superior em Enfermagem. Fizeram parte da pesquisa 16 professores com formação inicial em Letras, Enfermagem, Psicologia, Ciências Biológicas, Pedagogia, Nutrição e Farmácia. Os depoimentos dos docentes não revelam todas as suas trajetórias, mas representam, nas suas manifestações, fatos por eles selecionados e que foram considerados importantes em suas vidas. Seus dizeres mostram uma diversidade de lembranças sobre o universo familiar, escolar, acadêmico, as atividades desenvolvidas, a opção pela docência, sua constituição como professores e o ingresso no Curso de Enfermagem e na UEMS. Essas recordações podem estar associadas ao fato de que o olhar e o julgamento que fazem dos fatos passados são selecionados com os olhos do presente. Embora muitas das trajetórias manifestem traços semelhantes, elas possuem características representativas de particularidades dos diversos lugares em que são originários trazendo diferentes vivências, experiências, conhecimentos, crenças e valores que contribuíram para o *fazerem-se docentes*. Não houve um preparo sistemático e intencional para se tornarem professores. A constituição docente é resultado de uma tessitura entre os contextos nos quais estiveram inseridos e no interior desses tiveram um papel ativo enquanto sujeitos históricos (Curso, Universidade, políticas públicas para a Educação Superior) e também suas trajetórias. É um processo que se constrói ao longo de toda a vida pessoal e profissional e não em um dado momento ou lugar. O professor, enquanto ser humano, é incompleto e está sempre se constituindo. Com este estudo, foi possível compreender e dar maior visibilidade às diferentes maneiras *de se fazer docente* dos professores de um Curso de Graduação em Enfermagem, contribuindo para o processo de formação de professores da Educação Superior.

**Palavras-chave:** Educação Superior; Educação Superior em Enfermagem; Formação de professores universitários; Trajetórias; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.



## ABSTRACT

The topic of this research is the teacher formation in higher education courses. Our aim is to understand how teachers gradually build themselves in their professional routes in a higher education course in nursing. In this paper we spot historical elements of UEMS and its Nursing course. We identify and analyze how teachers have engaged in the Nursing course at UEMS and in higher education itself. We also try to understand how professors see themselves in face of the changes that have been proposed through educational policies in the nursing area since the 90s. This study was carried out with the Nursing course at UEMS, in the city of Dourados, MS, between 2004 and 2007. A qualitative approach was chose using write and oral sources instruments for data collection. As oral source we used semi-structured interviews involving teachers, professionals, school and family stories, as we believe that this technique facilitates a historical analysis of the subjects, helping us to understand the present from its uniqueness and peculiarities. Some historical contributions from authors like Edward Palmer Thompson and Walter Benjamin were used to validate the analyses, and sociological contributions were drawn from Pierre Bourdieu. Also, some ideas from theoreticians who discuss higher education teacher formation and reflections from the higher education field in Nursing were used. The individuals who took part in the research were 16 teachers with a lower degree in Languages, Nursing, Psychology, Biological Science, Nutrition and Pharmacy. Professor accounts do not reveal the whole of their professional routes, but they represent events that they chose for being important in their lives. What they say shows a range of memories of their family, school and academic worlds, the activities developed, their option for teaching, their constitution as teachers and their entering the Nursing course at UEMS. Such memories may be connected to the fact that the way they highlight and judge the past is selected by a present look on them. Even though many of the routes appear to have similar traits, they have characteristics which represent peculiar details from the different places they come from, bringing different experiences, knowledge, beliefs and values that have contributed to their *becoming teachers*. There was no systematic and intentional preparation for them to become teachers. The teaching constitution is the result of a structure between contexts in which they have been involved and into these they had an active role as historical person (a course, a university, public policies for higher education), as well as their individual routes. It is a process which is built throughout teachers' personal and professional lives, not at a specific moment or place. A teacher, as a human being, is incomplete and spends his/her time in continuous constitution. This study helped us to clearly understand the different ways of *becoming a teacher* for the professors at a Nursing course in higher education, thus contributing to the education process of higher education teachers.

**Key words:** Higher Education; Higher Education in Nursing; University teacher formation; Routes; State University of Mato Grosso do Sul



## SUMÁRIO

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos.....	v
Epígrafe.....	vii
Lista de siglas.....	ix
Lista de Quadros.....	xii
Resumo.....	xv
Abstract.....	xvi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1- FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	13
1.1- Referenciais que deram suporte à pesquisa .....	13
1.1.1- Contribuições do campo histórico.....	14
1.1.2- Contribuições da sociologia de Bourdieu.....	21
1.1.3- Contribuições do campo da Educação.....	34
1.1.3.1- A formação do professor universitário.....	34
1.1.3.2- Identidade do docente universitário.....	45
1.2- Apresentando os sujeitos da pesquisa .....	48
CAPÍTULO 2- A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM NO BRASIL.....	55
2.1- A Educação Superior no Brasil: um breve histórico .....	56
2.2- A Educação Superior nos anos 90.....	67
2.3- Políticas educacionais propostas no final dos anos 90 e 2000.....	81
2.4- Mudanças na Educação Superior em Enfermagem.....	85
CAPÍTULO 3- O LUGAR DA PESQUISA: O ESTADO, A UNIVERSIDADE E O CURSO DE ENFERMAGEM.....	97
3.1- A formação de Mato Grosso do Sul: breve histórico.....	98

3.2- A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.....	102
3.3- O Curso de Enfermagem da UEMS.....	113
CAPÍTULO 4 - O ENTRELAÇAMENTO DOS FIOS NO CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	127
4.1- Trajetórias familiares: memórias que ficaram .....	128
4.2- Trajetórias escolares e acadêmicas: lembranças dos tempos e espaços educativos.....	140
4.3- Trajetórias profissionais: percursos que se delineiam.....	155
4.3.1- O ingresso na UEMS e no Curso de Enfermagem.....	159
4.3.2- O constituir-se docente na Educação Superior.....	162
4.3.3- A atuação na Educação Superior: o enfrentamento da docência.....	181
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	215
REFERÊNCIAS.....	231
ANEXO I- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	257
ANEXO II- Roteiro para as Entrevistas.....	259

## INTRODUÇÃO

*Não nasci para ser um professor (assim como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.*

**Paulo Freire**

Esta pesquisa tem como temática a formação de professores para a Educação Superior. Procuramos compreender o processo de constituição dos docentes que atuam no Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

Tendo como premissa que nossas escolhas se relacionam com nossas histórias de vida, a motivação para este estudo está alicerçada em nossa trajetória profissional na UEMS e no Curso de Enfermagem, na qual ingressamos em maio de 1994 trazendo o saber da formação inicial (Enfermagem) sem os saberes próprios à profissão do professor, percebendo, assim, a falta de preparo para desenvolver o trabalho docente.

No início de 1994, quando a UEMS estava em processo de implantação, e, tendo a possibilidade de atuarmos na docência, cursamos a Pós-graduação *lato senso* em Metodologia do Ensino Superior no intuito de buscar subsídios para a nossa formação pedagógica. Esse curso, ministrado nos finais de semana nos aproximou da Educação Superior e nele passamos a discutir algumas questões do ensino.

No decorrer de nossas atividades na Universidade utilizávamos o saber adquirido na vida profissional, mas sentíamos falta de outros conhecimentos do campo pedagógico para transitar em diferentes territórios, especialmente os da Enfermagem e da Educação. Buscávamos subsídios em leituras e na participação de capacitações desenvolvidas na própria Universidade. Durante três anos, além da docência, atuamos como coordenadora do Curso e sentíamos que muitos colegas também compartilhavam da necessidade de uma maior formação pedagógica, pois a maioria possuía formação predominantemente técnica e a atuação como docente na UEMS estava sendo a primeira experiência de docência na Educação Superior.

Tentando superar essa carência de conhecimentos, participamos entre 1999 a 2001 do Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), período que propiciou grandes momentos de reflexão e amadurecimento profissional, quando então, passamos a entender um pouco mais sobre as questões do ensino. Mesmo com as leituras e discussões realizadas ficou uma grande lacuna. Sentíamos a necessidade de buscar e aprofundar os conhecimentos na área da Educação para atuarmos de forma mais propositiva no ensino de Enfermagem. Percebíamos que os problemas que se apresentavam para o ensino de Enfermagem não podiam ser pensados de forma isolada das reflexões do campo da Educação. Essa inquietação aumentou com a nossa participação no processo de reformulação do Projeto Político Pedagógico do Curso iniciado a partir de 2001.

Tendo presentes as reflexões produzidas em nosso percurso profissional, ingressamos no doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 2004 com o intuito de encontrar algumas respostas aos desafios enfrentados e buscar subsídios para melhorar nossa atuação na Educação Superior.

Nesse sentido, a escolha deste objeto de pesquisa não foi aleatória, mas decorrente de um longo processo de repensar o ensino de Enfermagem, o que exige, do nosso ponto de vista, o rompimento com algumas certezas originadas da força do “instituído” que se estabeleceu através de nosso vínculo com o Curso e com a Universidade. Tal rompimento se constituiu num esforço para “pôr-em-suspensão as pré-construções vulgares e os princípios geralmente aplicados na realização dessas construções, implicando uma ruptura com modos de pensamento, conceitos, métodos que têm a seu favor as aparências do senso comum”, para dar lugar a um novo olhar, a uma nova reflexão levando à “conversão do pensamento, a revolução do olhar, a ruptura com o pré-construído e com tudo o que (...) o sustenta” (BOURDIEU, 2004b, p.49).

Assim, nosso interesse voltou-se para o sujeito “professor universitário”. Procuramos com este estudo trazer para o debate na área da saúde, e, mais especificamente para a Enfermagem, aspectos relativos ao processo de constituição do professor que atua na Educação Superior.

Ainda são em pequeno número os estudos que relatam a formação docente para a Educação Superior. É um tema pouco explorado, e “não se constitui área de sólida produção científica” (MOROSINI, 2000, p.5).

O maior foco de atenção nas pesquisas que envolvem a questão da formação de professores refere-se à formação de professores oriundos da Educação Básica. Em consulta ao banco de teses da CAPES, a base de dados SciELO e em dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP) e da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP) bem como em livros publicados, encontramos muitos estudos abordando essa temática. Tais pesquisas utilizam como metodologia de investigação, prioritariamente, a história de vida e ou estudos autobiográficos. Abordam temas como a formação inicial e formação continuada nas quais destacamos autores como: Kramer e Souza (1996), Reali e Mizukami (1996), Guarnieri (1996), Fontana (2000), Freitas (2000), Martinazzo (2000), Bueno, Catani e Sousa (2003), Pavan (2003), Souza (2004), Paim (2005), Bueno, Chamlian e Sousa (2006) e Nogueira (2006).

A formação do docente universitário assume relevância no contexto contemporâneo das políticas públicas da Educação Superior com as mudanças estruturais que aconteceram no final da década de 1980 e que se aprofundaram na década de 1990<sup>1</sup>, e que afetaram também a cultura acadêmica.

Somente nas últimas décadas, com as mudanças advindas do processo de globalização, a formação do professor que atua na Educação Superior passou a ser foco de maiores discussões, originando debates principalmente em torno das condições pelas quais esses profissionais ingressaram na carreira docente.

Estudos realizados por Balzan (1997), Masetto (1998a, 2003), Pimenta e Anastasiou (2002), entre outros, apontam que a maioria dos professores que atua na Educação Superior não possui formação específica para a docência, embora se exija dos mesmos maior conhecimento da área específica de atuação. A experiência e o sucesso profissional parecem ser as condições de habilitação da tarefa docente, mesmo que não haja formação direcionada para tal.

A competência técnica, mais que a didática, é fator de reconhecimento do professor universitário. Também o lugar de valorização da tarefa desse professor é ambíguo. Sendo solicitado a identificar-se profissionalmente, ele se apresenta mais frequentemente pelo título de

---

<sup>1</sup> Esta temática será abordada no Capítulo 2 - A Educação Superior em Enfermagem no Brasil.

sua formação inicial do que pela sua ocupação, professor. Porém, nas identificações profissionais como cartões, placas, receituários aparece a identificação “professor universitário” — como mostram Pimenta e Anastasiou (2002) e Batista (2005) —, revelando o valor social dado à prática da docência em nível superior. Todavia, essa prática prescinde de uma formação específica.

Muitos docentes universitários ingressam nas instituições de Ensino Superior por concurso ou por convite. Nesses processos, a formação para o ensino é muito pouco avaliada e, após a inserção do docente na universidade, sua competência para desenvolver o trabalho educativo, na maioria das vezes, não é acompanhada pela instituição.

Sendo assim, grande número dos profissionais que atuam na docência universitária, principalmente em cursos na área da saúde, podem não ter experimentado reflexões sobre a prática educativa, ou tê-las feito apenas nos cursos de graduação, nos quais a formação para a docência não era o principal objetivo. Concordamos com Batista (2005, p.291), ao comentar que:

nos cursos superiores em saúde, agravando-se nestes pelo fato de que primeiro se é médico, dentista, fisioterapeuta e somente depois se é professor de qualquer destas áreas. Essa relação acaba fortalecendo um certo mito em torno da “história natural da docência em saúde”, na qual a “boa prática profissional específica garante a boa docência”, sendo recentes os movimentos por uma formação contínua, sistemática e assumida como processo que exige desejo e vontade individual, mas igualmente, intencionalidade institucional de propiciar espaços de formação.

Perrenoud (2002) argumenta que, com a reflexão sobre a prática, é possível buscar mecanismos que possam melhorá-la, bem como ir (re)construindo a identidade profissional do docente.

Balzan (1997, p.7) inicia seu artigo “Do estudante ao professor universitário: caminhos para a didática do ensino superior” com uma citação do *American Council on Education*, datada de 1950, e que afirma que o “professor universitário é o único profissional de nível superior que entra para uma carreira sem que passe por qualquer julgamento de pré-requisitos em termos de competência e de experiência prévia no domínio das habilidades de sua profissão”.

Tal citação nos parece muito atual, pois coloca em evidência uma problemática vivida em nosso país: a falta de preparação do professor universitário para a atividade docente.

Segundo dados da UNESCO, no período de 1950 a 1992 o quantitativo de docentes universitários, em nível mundial, saltou de 25 mil para um milhão, sendo que, em sua maioria, esses professores não estão preparados para desenvolver a função de pesquisadores e também não possuem formação pedagógica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Para as autoras, esse crescimento provoca, dentre outras coisas, a falta de compreensão sobre a origem do professor universitário; o que pensa do Ensino Superior; como ele interage consigo e com seus pares. Justificam que isso ocorre porque muitos docentes são oriundos dos mais variados cursos, e, quase sempre, carecem de uma preparação para a vida acadêmica que a universidade exige.

Em relação à área da saúde, objeto deste estudo, Batista (2005) comenta que as práticas de formação docente constituem desafios interessantes para o Ensino Superior em saúde, já que vivenciamos um panorama acadêmico marcado pela valorização da pesquisa e seus desdobramentos em publicações científicas. Neste enfoque a aprendizagem da docência é considerada mera consequência da experiência profissional.

Para Marcelo García (1999), a formação de professores, sua extensão e qualidade têm sido largamente condicionadas pelas necessidades sociais, políticas e econômicas da sociedade em cada momento histórico.

Nos últimos anos, a docência universitária na área da saúde tem sido objeto de análises e estudos a partir do movimento de transformação do Ensino Superior em saúde no Brasil. A formação docente é uma temática importante em um momento em que a maioria dos cursos de graduação na área da saúde passa por transformações curriculares e metodológicas.

A Educação Superior em Enfermagem no Brasil sofreu influências do contexto econômico-social-político e cultural. Sua história demonstra fortes vínculos com as transformações políticas e técnicas da área da saúde como também, com os processos formais de ensino.

O modelo de ensino predominante na Enfermagem foi marcado por uma aproximação às exigências do mundo produtivo. Em decorrência das necessidades demandadas pelo sistema social, político e econômico a Educação Superior em Enfermagem passou por várias reformulações curriculares, desde sua institucionalização em 1923. A primeira reformulação

ocorreu em 1949, alterando principalmente o nível de escolaridade dos candidatos para o ingresso no curso. A segunda, em 1962, passou a privilegiar a área curativa na qual os profissionais concentraram-se em clínicas e hospitais. Com a Reforma Universitária de 1968 (Lei Nº 5.540/68), o Conselho Federal de Educação iniciou a revisão dos currículos mínimos dos cursos superiores, fundamentando-se nas propostas de alteração encaminhadas pelas associações de classe dos referidos cursos. Dessa forma, o currículo de Enfermagem foi modificado em 1972 pelo Parecer Nº 163 e Resolução Nº 4 do mesmo ano, impulsionado também pela evolução científica com a produção de técnicas mais avançadas em saúde. Este currículo vigorou até 1994.

No final da década de 70 inicia-se um movimento com as primeiras discussões em direção à Reforma Sanitária, que se fortalece nos anos 80, ampliando o debate em torno das políticas públicas e sociais como também no âmbito da Educação. Na área da saúde, uma das principais mudanças foi em torno do processo saúde-doença procurando entendê-lo sobre o ponto de vista biológico, sociológico, econômico, demográfico, entre outros (BACKES, 2000, GERMANO, 2003).

A partir dos anos 80, a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEn) mobilizou docentes, discentes e profissionais para consolidar a construção de um novo projeto educacional, considerando: a situação de saúde da população brasileira; as mudanças no perfil demográfico e epidemiológico; as transformações da profissão e do papel do Enfermeiro; os descompassos entre o modelo de formação e as demandas do mercado de trabalho, materializando-se, assim, a quarta reforma curricular dos cursos de Enfermagem em 1994 (BACKES, 2000).

Com essa Legislação (Portaria Nº 1721/1994), os cursos adequaram aspectos como mudança estrutural em áreas e disciplinas novas, aumento da carga horária e tempo de duração e estabelecimento de um percentual de carga horária para cada área temática. O currículo mínimo passou a dar maior ênfase na área de sociologia como disciplina das ciências humanas e a criação do estágio curricular supervisionado.

Com a aprovação da LDB em 1996 extinguiram-se os currículos mínimos dos cursos de graduação e estabeleceram-se as diretrizes curriculares como responsáveis pelos rumos da formação superior.

Apesar de ter sido aprovada uma reforma curricular em 1994 para ser implantada a partir de 1995, o Ministério da Educação (MEC), em 1997, determina uma nova reformulação dos currículos dos cursos superiores. Iniciam-se então os estudos para a elaboração das diretrizes pedagógicas para a Enfermagem. Após três anos de grandes discussões, em novembro de 2001 foram homologadas as novas Diretrizes Curriculares para a Enfermagem, embasadas na pedagogia das competências e no aprender a aprender, visando uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, centrada no aluno e tendo o professor como facilitador (RODRIGUES, 2005). Acontece, então, a quinta reforma curricular nos cursos de Graduação em Enfermagem.

Nas Diretrizes Curriculares para a Enfermagem (Resolução CNE Nº 03/2001), a noção de competência constituiu-se como um princípio organizador dos currículos. As competências gerais, comuns também aos outros cursos da área da saúde, são: a atenção à saúde; tomada de decisão; comunicação; liderança; administração e gerenciamento e educação permanente.

Segundo o Parecer Nº 1.133/2001 do CNE o objetivo das Diretrizes Curriculares é levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a *aprender a aprender*, e que engloba *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer*, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades.

A Resolução do CNE Nº 03/2001 afirma que 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” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p.5).

Diante do exposto, a Enfermagem precisa se reorganizar para acompanhar as rápidas transformações decorrentes das constantes alterações no quadro político, social e econômico do Brasil.

Dessa forma, a proposta para a Educação Superior em Enfermagem sugere grandes mudanças para o processo educativo e, em decorrência, as escolas têm procurado atender essa demanda iminente de transformação.

Assim, considerando o momento vivido nas universidades em relação a:

- ✓ mudanças na Educação Superior nas últimas décadas;
- ✓ mudanças propostas pelas Diretrizes Curriculares na Educação Superior em Enfermagem;
- ✓ necessidade da formação do docente para atuar na Educação Superior.

Procuramos, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, responder à seguinte questão: Como os professores vão se constituindo na docência do Curso de Graduação em Enfermagem da UEMS?

Buscando respondê-la, traçamos os seguintes objetivos:

**Objetivo Geral:**

- ✓ Compreender como os professores vão se constituindo docentes nas suas trajetórias em um curso superior em Enfermagem no Estado do Mato Grosso do Sul.

**Objetivos Específicos:**

- ✓ situar elementos históricos da UEMS e do Curso de Enfermagem;
- ✓ identificar e analisar como se deu a inserção dos professores na Educação Superior e no Curso de Enfermagem da UEMS;
- ✓ compreender como os docentes se vêem diante das mudanças propostas pelas políticas educacionais na área de Enfermagem nos anos 90 e 2000.

Nóvoa (1992b) expõe a importância dos estudos que envolvem as histórias de vida dos professores, pois não se pode separar o *eu pessoal* do *eu profissional*, em virtude do trabalho pedagógico ser caracterizado pelo empenho humano que se efetiva a partir das relações entre as pessoas.

Da mesma forma, Goodson (1992b, p.75) aponta que esses estudos podem ajudar a ver o professor em relação à história do seu tempo, permitindo “encarar a intersecção da história de

vida com a história da sociedade, esclarecendo, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo”. Para ele, essas pesquisas se constituem em uma nova maneira de encarar o desenvolvimento do professor.

Entendemos que as experiências vividas durante as trajetórias familiares, escolares e profissionais dos docentes podem contribuir para as produções no campo educacional, em especial para os estudos que envolvem a formação de professores na área da saúde. A grande contribuição está relacionada com a riqueza em se ouvir as narrativas, pois poderemos nos encontrar no outro, que também é um pouco de nós, e, a partir disso, aprendermos formas de viver muito semelhantes, ainda que vividas por pessoas diferentes.

Para tanto, buscamos com esta pesquisa compreender como ocorreu o processo de formação desses professores. Acreditamos que, pelo conhecimento de quem são os docentes que ali atuam, — como e por que se tornaram professores; quais são suas escolhas, tomadas de decisões, visões, compreensões, características pessoais e profissionais; como enfrentam os desafios e, qual(is) o(s) caminho(s) que percorreram em suas trajetórias familiares; escolares e profissionais — poderemos compreender seu processo de formação e as escolhas realizadas nessa trajetória para se tornarem professores na Educação Superior e no Curso de Enfermagem da UEMS.

Dessa forma, através das trajetórias dos professores queremos encontrar possíveis nexos entre suas formas de conceber, atuar e de se ver a Educação Superior em Enfermagem. Queremos trazer para o debate na área da Enfermagem e da saúde aspectos relativos ao processo de constituição do professor que atua nesta área de ensino.

Nosella e Buffa (2000) descrevem que conhecer a história na qual docentes e acadêmicos estão inseridos é um recurso metodológico importante para compreender as necessidades que a sociedade, numa dada época, tem de determinados profissionais; como também a própria inserção desses profissionais nessa sociedade. Assim, consideramos este estudo importante também para historiarmos a Universidade e o Curso, visando ampliar o seu registro histórico, pois são poucos os trabalhos publicados referentes à Instituição (UEMS) e ao Curso de Enfermagem.

Definimos trabalhar com o tema da Formação de professores para atuar na Educação Superior e ter como colaboradores os docentes do Curso de Enfermagem da UEMS por estarmos inseridas naquele espaço de formação. Concordamos com Minayo (1997, p. 17) de que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

Neste estudo, elegemos redigir o texto na primeira pessoa do plural (nós), pois temos pleno entendimento de que não elaboramos este texto sozinhas, “eu pesquisadora” e professora orientadora, mas foi um texto construído pela soma de muitas vozes: pesquisadora, orientadora e professores colaboradores. Assim, falamos “de um nós” que foi constituído “na relação com os outros” (GALZERANI, 2005, p. 59).

Parafraseando Ecléa Bosi (2006), pertencemos a uma mesma “comunidade de destino”, uma comunidade de iguais, pois nossa constituição docente se assemelha em muitos aspectos. Nossa história de vida e profissional partilha de pontos comuns com os docentes pesquisados, pois também somos originárias de família humilde e extensa que almejava conquistar através do estudo o crescimento pessoal e profissional; buscamos no Estado de Mato Grosso do Sul um melhor campo de trabalho; na UEMS iniciamos as atividades docentes na Educação Superior sem ter um preparo prévio para atuar nesta área de ensino; somos docentes no mesmo Curso, enfim, compartilhamos a mesma história a qual tecemos uma relação de confiança em longo tempo de convivência e, isto nos torna semelhantes.

Concordamos com Bosi (2006, p.38) quando nos lembra: “Não basta a simpatia (sentimento fácil) pelo objeto da pesquisa, é preciso que nasça uma compreensão sedimentada no trabalho comum, na convivência, nas condições de vida muito semelhantes”.

Justificando a identificação pela comunidade de destino em sua pesquisa, Bosi (2006, p.38), expõe que:

(...) fomos ao mesmo tempo sujeito e objeto. Sujeito enquanto indagávamos, procurávamos saber. Objeto quando ouvíamos, registrávamos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir a memória de alguém, um meio de que esse alguém se valia para transmitir suas lembranças.

Escolhemos a UEMS por ser nosso *locus* de atuação desde 1994 e, também, por ser uma instituição jovem, com apenas 13 anos de implantação e possuir uma vocação voltada para a interiorização de suas tarefas, visando atender a uma população que, por dificuldades geográficas e sociais, dificilmente teria acesso ao Ensino Superior. É uma Universidade que se propôs a reduzir as disparidades do saber e as desigualdades sociais, mudando o cenário da qualidade da educação básica do Estado (MISSIO, 2001). Assim, constitui-se como um “núcleo captador e irradiador de conhecimento científico, cultural, tecnológico e político” de Mato Grosso do Sul.

Optamos por uma investigação de abordagem qualitativa e utilizamos instrumentos da fonte oral, por entendermos que as entrevistas permitem uma análise histórica dos sujeitos, compreendendo o presente a partir de suas singularidades e particularidades. A fonte oral se mostra como uma forma de captar as experiências de indivíduos dispostos a falar sobre aspectos de suas vidas, expressando seus sentimentos, crenças, visões de mundo, sucessos e angústias, permitindo, assim, a reconstituição do passado por meio da rememoração. É um recurso metodológico utilizado para a “elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva” (MEIHY, 2002, p.13).

Acreditamos que a rememoração dos fatos narrados durante as entrevistas, pode possibilitar, mesmo de forma rápida, a reflexão sobre a formação docente. Cremos que ninguém sai igual dessa experiência — nem entrevistados e nem as pesquisadoras.

Segundo Paul Thompson (1992), o depoimento oral proporciona a composição de uma história mais rica e mais coerente com a realidade investigada, pois a evidência oral consegue adentrar na vida dos colaboradores da investigação e na realidade pesquisada.

Neste estudo, as entrevistas permitiram também a reafirmação positiva de alguns significados atribuídos ao processo de formação docente. A reconstituição de suas trajetórias foi essencial para a compreensão do *fazer-se professor*. Concordamos com a afirmação de Fonseca (2006, p.15) de que “reconstruir trajetória de vida significa recuperar os diferentes sentidos e significados que os sujeitos dão às suas experiências, e o modo como constroem e reconstroem suas identidades”.

Almeida (2007) comenta que um dos aspectos que caracteriza os estudos sobre a constituição do trabalho docente é a valorização da história individual e profissional do professor, utilizando uma abordagem teórico-metodológica para fortalecer a voz do professor.

Estruturamos este trabalho em oito partes. Uma introdução, acima desenvolvida, 4 capítulos, considerações finais, referências e anexos.

No Capítulo 1 descrevemos o referencial teórico-metodológico que subsidiará o estudo, com contribuições de autores do campo histórico-cultural como Edward Palmer Thompson e Walter Benjamin; na sociologia de Pierre Bourdieu, especialmente, com os conceitos de *habitus*, capital cultural, capital social e campo. Trazemos também uma revisão teórica sobre a formação do professor universitário.

No Capítulo 2 abordamos discussões presentes na Educação Superior brasileira e na Educação Superior em Enfermagem com enfoque para a década de 1990, período em que a UEMS e o Curso de Enfermagem foram implantados.

No Capítulo 3 situamos o cenário da pesquisa. Apresentamos aspectos históricos sobre a formação do Estado de Mato Grosso do Sul, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e sobre o desenvolvimento do Curso de Enfermagem. Para tanto, nos apoiamos em informações obtidas em vários documentos, tais como: relatórios, atas de reuniões, decretos governamentais, artigos de jornais e produção acadêmica de educadores do Estado.

No Capítulo 4 analisamos o processo de se *fazer professor* na Educação Superior, (re)construído através das trajetórias familiares, escolares, acadêmicas e profissionais dos docentes do Curso de Enfermagem da UEMS colhidas nas entrevistas.

E, por fim, apresentamos as considerações finais do estudo, as referências bibliográficas consultadas e os anexos.

Esperamos que as reflexões advindas deste estudo contribuam para compreender e dar maior visibilidade às diferentes maneiras de se *fazer docente* dos professores de um Curso de Graduação em Enfermagem e, dessa forma, colaborar para o processo de formação de professores na Educação Superior, principalmente em relação aos que atuarão na área da saúde.

## CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*A explicação histórica não revela como a história deveria ter se processado, mas porque se processou dessa maneira, e não de outra; que o processo não é arbitrário, mas tem sua própria regularidade e racionalidade; que certos tipos de acontecimentos (políticos, econômicos, culturais) relacionaram-se, não de qualquer maneira que nos fosse agradável, mas de maneiras particulares e dentro de determinados campos de possibilidades...*

**Edward Palmer Thompson**

### **1.1- Referenciais que deram suporte à pesquisa**

Para aprofundar as reflexões deste estudo, gostaríamos de estabelecer algumas interlocuções com aportes teóricos histórico-culturais, pois entendemos que o processo de constituição docente dos profissionais que atuam no Curso de Enfermagem da UEMS trazem marcas e impressões das trajetórias, subjetividades, experiências, vivências e discussões, que foram se configurando em espaço e tempos históricos merecendo, portanto, análises mais ampliadas de modo a compreender essas múltiplas relações que, possivelmente, repercutiram nesta tessitura.

Para tanto, buscamos contribuições nas noções de memórias e história de Walter Benjamin; no conceito de experiência desenvolvido por Edward Palmer Thompson; na sociologia de Pierre Bourdieu (especialmente nos conceitos de *habitus*, capital cultural, capital social e campo, os quais julgamos pertinentes para pensarmos o processo de *fazer-se docente*); e, por fim, nos teóricos que discutem a formação do professor universitário e nas reflexões trazidas do campo da Educação Superior em Enfermagem, estas últimas abordadas no Capítulo 2.

### 1.1.1- Contribuições do campo histórico

A busca de contribuições teóricas do campo histórico para este trabalho tem a intenção de encontrar aportes que possam ajudar nas análises, procurando entender o(s) professor(es) do Curso de Enfermagem da UEMS como sujeito(s) histórico(s), concreto(s) inserido(s) em um determinado contexto sócio, histórico, econômico e cultural.

Em Walter Benjamin buscamos subsídios para entender a concepção de *história*, que é mostrada como a relação presente/passado em cada movimento de ida e vinda, (re)visitando o passado, trazendo outros olhares para o presente, reconstruindo pegadas do passado no presente e situando o tempo histórico na rede historicamente dada, ou seja, perpassando as existências individuais e coletivas, tecidas numa trama não linear, mas de lutas e conflitos (PEZZATO, 2001).

A história não é um movimento linear, aberto e inacabado. Para Benjamin (1987a), ela é marcada por rupturas nas quais cabem outros olhares, outras versões e interpretações, sendo possível cada um dar o seu sentido. Esse autor salienta que “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como de fato ele foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (p.224). Dessa forma, é preciso considerar que o historiador, ao examinar um determinado fato localizado no passado, está sempre operando com categorias do seu próprio tempo. Por isso consideramos que “toda a história é contemporânea” (BARROS, 2004, p.51).

Segundo Benjamin (1987a), a história não é a busca de um tempo homogêneo e vazio preenchido pelo historiador com a sua visão dos acontecimentos; ela é muito mais que uma busca de respostas para os “agoras”. Dessa maneira, o método histórico não compreende apenas o relato cronológico dos fatos, e sim, por meio da crítica histórica, busca analisá-los no contexto dos determinantes históricos, socioeconômicos e políticos que os entremeiam. Embora a história busque a verdade, sabe-se que ela é parcial, pois depende da visão e da habilidade do pesquisador — portanto, não é imune a interpretações, interesses, influências culturais e políticas, pois, em última instância, é o pesquisador quem escolhe suas fontes históricas.

Em seus escritos, Benjamin evidencia a fertilidade do ato de rememorar, apontando a riqueza que a narrativa pode oferecer, uma vez que este ato não implica apenas o pertencimento de uma vida, mas o pertencimento de muitas vidas que podem ser encontradas no decorrer da narrativa. O narrador exhibe um tempo que não se detém aos cortes histórico-culturais, manifestando a vida que viveu ao longo da história produzida por diferentes pessoas que de certo modo são muito parecidas (SILVA, 2003).

Assim, rememorar é um ato político, pois nos fragmentos da memória encontramos aspectos históricos e culturais que compõem o contexto social o que permite (re)significar as ações cotidianas (BENJAMIN, 1987a).

Para Benjamin rememorar “significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro” (GALZERANI, 2005, p.63).

Gagnebin (2004a, p.91) estudiosa das obras de Benjamin, reporta que rememorar é mais que lembrar, pois:

implica uma certa ascese da atividade da historiadora, que em vez de repetir aquilo que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalçado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não teve direito nem à lembrança nem às palavras. A rememoração também significa uma atenção precisa ao *presente*, particularmente a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente (Grifos da autora).

Na narrativa o cotidiano ganha forma de linguagem e as imagens traduzem formas de ser e viver, de trabalho e de aprendizagens. As memórias, histórias e narrativas refletem e refratam o mundo cotidiano criado na experiência e recriado na rememoração. Dessa forma, é possível transformar práticas cotidianas e construir novos conhecimentos.

Galzerani (2006, p.4) comenta que Benjamin “articula o conceito de memória ao conceito de narrativa, oferecendo ao leitor questionamentos e alternativas, relativos à questão da linguagem”.

Narrativa para Benjamin (1987a, p.205) é:

uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica.

Para Benjamin a memória é uma tessitura feita a partir do presente, pois é o presente que nos empurra em relação ao passado como em uma viagem necessária e fundamental para que possamos trazer à tona os encadeamentos de nossa história, da nossa vida ou da vida do outro.

A história do tempo presente também é discutida por Ferreira (1996), argumentando que:

o historiador é contemporâneo de seu objeto e divide com os que fazem a história, seus atores, as mesmas categorias e referências. Assim, a falta de distância, ao invés de um inconveniente, pode ser um instrumento de auxílio importante para um maior entendimento da realidade estudada, de maneira a superar a descontinuidade fundamental, que ordinariamente separa o instrumento intelectual, afetivo e psíquico do historiador e aqueles que fazem a história (FERREIRA, 1996, p.18).

Para a autora a história do tempo presente pode permitir com mais facilidade:

a necessária articulação entre, de um lado, a descrição das percepções e das representações dos atores, e, de outro, a identificação das determinações e das interdependências desconhecidas que tecem os laços sociais. Assim, a História do Tempo Presente constitui um lugar privilegiado para uma reflexão sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos de uma mesma formação social (FERREIRA, 1996, p.19).

Dessa forma, significar o tempo presente é compreender o que ele comporta de passado e futuro, pois ao desconstruir o passado através da rememoração se constrói o futuro pela invenção do presente. Nesta ação as lembranças estão sujeitas a atualizações, releituras, (re)elaborações sendo conseqüências de reflexões sobre o acontecimento lembrado.

Para Kenski (1996, p.103) a memória é “algo (um movimento, um processo, uma energia) existente na interioridade dos indivíduos e dos grupos sociais, determinadas pelas relações que

esses indivíduos desenvolvem com a cultura e que vai orientar seus atos e escolhas no percurso de suas histórias de vida”.

Segundo a autora, os estudos que envolvem a memória de professores são importantes para a compreensão dos comportamentos em sala de aula, que é o lugar em que o professor toma consciência de sua própria prática, da forma como considera seu trabalho e da sua relação com o ensino e com os alunos. A análise e discussão das marcas do passado ajudam a esclarecer crenças, preconceitos, simpatias e aversões, sucessos e fracassos, proporcionando a superação de determinados problemas e reformulações de concepções pessoais sobre a sua maneira de ensinar, agindo, assim, para a melhoria de sua prática pedagógica (KENSKI, 1996).

O estudo envolvendo memória e prática docente é importante porque não se quer, através da memória, recuperar somente a história do professor, mas intervir na sua prática profissional “procurando torná-lo, de alguma forma, um profissional mais capacitado, ou pelo menos, mais consciente das influências que redundaram na sua prática atual em sala de aula” (KENSKI, 1996, p.110).

Com este sentido Guedes Pinto (2000, p.117) salienta que o ato de rememorar é importante quando se propõe à pessoa pesquisada:

vivenciar a experiência de retorno ao passado, ela o fará através das percepções e influências que as experiências mais recentes lhe proporcionaram, possibilitando para ela a construção da compreensão dos próprios processos de constituição de sua história de vida ou até mesmo das identidades pessoal e profissional.

Entendemos que a memória está relacionada a uma dimensão política e inconsciente, caracterizada por não ser espontânea; porém, ao mesmo tempo, está permeada por interesses e por demandas de controle voluntário do passado/presente, pois sempre (re)lembramos o passado com o olhar do momento presente.

Para Edward Palmer Thompson (1981), com o processo histórico é que as pessoas podem definir novas perspectivas na medida em que passam a compreender de outro modo a formação do presente, pois, para ele, o passado existiu e não muda. O que é passível de mudança é o conhecimento presente. Portanto, a verdade histórica é relativa ao nosso olhar.

Segundo esse autor, ao investigarmos a história não estamos passando em revista uma série de momentos instantâneos, com cada qual mostrando um tempo social transfixado em uma única forma, pois cada um desses instantâneos não é apenas um momento do ser, mas um momento do *vir-a-ser*. Menciona que “mesmo dentro de cada seção aparentemente estática, encontrar-se-ão contradições e ligações, elementos subordinados e dominantes, energias decrescentes ou ascendentes” (THOMPSON, 1981, p.58).

Edward Palmer Thompson (1981) tem como pressuposto a idéia de que o conhecimento histórico é parte do real, portanto, seletivo, provisório, incompleto e limitado, mas nem por isso deixa de ser verdadeiro. As evidências encontradas são confrontadas com os problemas levantados e com outras evidências revelando a significação real do produto, a produção do conhecimento. Assim, o objetivo do historiador é o conhecimento histórico.

Dessa forma, esse autor é importante para esta pesquisa, pois, em seus estudos, discute a história social e a história cultural, através das quais abrem-se novos caminhos para se estudar a Educação.

Com Benjamin e Edward Palmer Thompson procuramos também entender o conceito de experiência, aspecto presente e importante no processo de constituição docente.

No entendimento de Benjamin (1987a) toda experiência é uma ação refletida, rememorada e compartilhada e que permanece para além do vivido. A rememoração articula a dimensão sensível da memória ao ato de lembrar, o que torna a experiência comunicável.

Para Benjamin, a experiência se situa na interface entre o que é coletivo e o que é singular, entre o que é do conhecimento estabelecido pela tradição e aquele que irrompe com o estabelecido.

Em seus estudos critica a cultura moderna prevalecente e a modernidade capitalista evidenciando o caráter central da memória na recomposição da experiência humana. Para ele, onde há experiência entra em conjunção a memória e, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo.

A experiência permite que algo nos aconteça, mesmo quando enfrentamos, na modernidade capitalista, o excesso de informação, de opinião, de trabalho e a falta de tempo. Esses fatores tornam a experiência rara hoje em dia.

Nos vários textos em que aborda o sistema capitalista, Walter Benjamin (1987a) demonstra o enfraquecimento da experiência (*Erfahrung*) em prol da experiência vivida (*Erlebnis*). Sinaliza que a perda da capacidade de narrar encontrada na modernidade capitalista é uma consequência do esvaziamento da experiência do homem moderno. Para recuperá-la (a experiência) é preciso reconquistar a narrativa para que as pessoas voltem a transmitir suas experiências, suas lembranças e vivências.

Explicitando a noção de enfraquecimento da experiência, Galzerani (2005) expõe que:

(...) o desenvolvimento das forças produtivas e o processo acelerado das invenções tecnológicas transformam as relações e as sensibilidades sociais; o trabalhador passa a isolar-se dos outros e dos processos mais globais de produção; o ritmo dos homens torna-se o ritmo da técnica; o passado deixa de ser referência de continuidade e os indivíduos, como a “nova horda dos bárbaros”, atropelam-se na vertigem de um tempo fugaz e dispersam-se na busca solitária e atordoante do “novo” como o sempre igual.

Para Benjamin, a experiência vivida é uma característica do indivíduo solitário da modernidade capitalista, pois, vivemos modos de subjetivação próprios do capitalismo e que privilegiam formas de relação individualizante e, o coletivo, se constitui como mero pano de fundo. A vivência só produz experiência quando envolve a relação com o outro, quando ocorre o compartilhamento como em uma narrativa que carrega o coletivo (GAGNEBIN, 2004b).

Edward Palmer Thompson (1981) considera que a experiência é um campo fértil para o mundo acadêmico, podendo contribuir para a efetivação de reflexões científicas, pois a experiência vivida não é produzida dentro dos gabinetes e sim na vida real pelo agir humano. Dessa forma, entendemos que as experiências se manifestam como recursos importantes no processo de constituição docente e para a produção de conhecimentos no campo educacional.

É através das experiências que o indivíduo desenvolve e incorpora valores. Experiência e cultura são articuladas por Edward Palmer Thompson constituindo um ponto de junção entre

estrutura e processo, entre as determinações objetivas do ser social e a possibilidade do agir e da intervenção humana (MÜLLER, 2002).

Ao trabalhar com experiências vividas Edward Palmer Thompson (1981, p.189) propõe pensarmos a sociedade através das experiências, pois homens e mulheres “experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades”. A experiência vivida é importante para se compreender os modos pelos quais os sujeitos efetivam as práticas sociais.

Para ele, a experiência é vista como uma categoria indispensável ao historiador, pois compreende “a resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p.15).

Para Edward Palmer Thompson, a experiência surge espontaneamente no ser social porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais e refletem sobre o que acontece a eles e a seu mundo. Essas mudanças dão origem à experiência modificada que é determinante, no sentido de que exerce pressão sobre a consciência social propondo novas questões e proporcionando subsídios para o desenvolvimento de exercícios mais elaborados (MÜLLER, 2002).

Nessa perspectiva, Edward Palmer Thompson (1981, p.189) fortalece a idéia de cultura para se produzir análises sobre a vida prática afirmando que:

as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõe alguns praticantes teóricos) como instinto proletário, etc. Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas.

Diante do exposto, consideramos as informações disponibilizadas pelos docentes neste estudo como uma história viva. Entendemos que o processo de organização de suas lembranças foi tramado pela utilização da sensibilidade da memória, através da linguagem e dos sentidos que

cada um atribui aos fatos, acontecimentos e experiências vividas em suas trajetórias pessoais e profissionais.

Assim, ao reconstruirmos as memórias e narrativas dos docentes do Curso de Enfermagem da UEMS, estamos recompondo suas histórias. É no âmbito local que a história é vivida e o processo histórico ganha sentido, pois tem uma dimensão social que emerge no cotidiano das pessoas, no modo de vida, no relacionamento com o outro, nas singularidades, nas diferenças entre estes e o *locus* no qual os professores estão inseridos. Com esse sentido, além de recompor neste estudo as histórias dos docentes, estaremos articulando e (re)contando a história da Universidade e do Curso.

Como subsídio, além das contribuições, no campo histórico, de autores como Walter Benjamin e Edward Palmer Thompson, buscamos apoio da sociologia de Pierre Bourdieu, principalmente nos conceitos de *habitus*, capital cultural, capital social e campo, que constituirão, em conjunto com outros referenciais, ferramentas norteadoras para as análises das trajetórias dos professores do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, visando compreender o processo de constituição docente na Educação Superior.

### **1.1.2- Contribuições da sociologia de Bourdieu**

A sociologia de Bourdieu se baseia em categorias de análise específicas, sendo aplicáveis em diferentes campos de estudo como a filosofia, antropologia, sociologia, educação, literatura, lingüística, história, ciências políticas, estética (LOYOLA, 2002). Proporciona, também, respostas sobre funções e funcionamento dos sistemas de ensino em nossa sociedade e sobre as relações que os diversos grupos sociais mantêm com a escola e o saber.

Os estudos de Bourdieu são referências para o entendimento das “estratégias de reprodução da sociedade, das lutas simbólicas travadas pela apropriação de bens que, no plano cultural, são realizadas por agentes sociais visando ao monopólio da competência e do poder” (CANESIN, 2002, p.86). As pesquisas desenvolvidas por Pierre Bourdieu buscavam respostas

sobre os mecanismos da dominação, tentando identificar como funciona o poder dos dominadores sobre os dominados sendo que este fato é visto, na maioria das vezes, como legítimo e natural.

Entre os conceitos descritos por Bourdieu e fundamentais para este estudo, destacamos *habitus*, capital cultural, capital social e campo.

*Habitus* é uma noção filosófica, originária do pensamento de Aristóteles, que foi recuperada e (re)trabalhada por Pierre Bourdieu a partir de 1960, sendo considerado um conceito chave para sua teoria. Em suas raízes, significa um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta os sentimentos e desejos numa situação e, dessa forma, determina a conduta.

O conceito de *habitus* foi delineado para transcender a oposição entre objetivismo e subjetivismo. Pode ser entendido como uma ação mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre o indivíduo e a sociedade ao captar o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que as guiam nas respostas e solicitações de seu meio social.

Segundo Boltanski (2005, p.160), o *habitus* é uma disposição cultivada que permite “a cada agente criar, a partir de um pequeno número de princípios implícitos, todas as condutas conforme as regras da lógica do desafio e da resposta e apenas elas”. Pode ser considerado como “um conjunto de esquemas interiorizados” que permite transitar, nos dois sentidos, “das estruturas determinadas ao longo do trabalho de organização do *corpus* às ações de um ator singular e a experiência que ele adquire”.

Para Bourdieu (1983b), as práticas exercidas social e coletivamente formam um *habitus*, deixando de ser meros saberes práticos e se configurando como um comportamento. A noção de *habitus* enfatiza a dimensão de um aprendizado passado, significando:

sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das

operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983b, p.61).

O *habitus* tende a conformar e a orientar a ação dos indivíduos, mas também, sendo produto das relações sociais, assegura a reprodução dessas relações. Para Ortiz (1983, p.16), o *habitus* pressupõe um conjunto de esquemas que presidem a escolha, isto é, “eles se reportam a um sistema de classificação que é, logicamente, anterior à ação”.

Neste estudo, o *fazer-se docente* pode ser entendido como resultado de práticas, experiências e vivências tanto familiares como escolares, sociais e culturais e de *habitus* interiorizados pelos professores no percurso de suas vidas. Essas atividades foram concretizadas por meio de interações, saberes, ações e comportamentos delineados no decorrer de suas histórias de vida e da profissão.

No processo de socialização se desenvolve a formação dos *habitus*, e este orientará as práticas futuras. O novo *habitus* a ser produzido terá sempre como base a estruturação de um *habitus* anterior. Bourdieu (1983b) relata que o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (principalmente na recepção e assimilação da mensagem pedagógica), e quando transformado pela ação escolar, mesmo diversificada, estará na estruturação de todas as experiências posteriores, isto é, facilitará a recepção e assimilação de mensagens produzidas pela indústria cultural e pelas experiências profissionais.

Para Vasconcellos (2002), o *habitus* corresponde a “uma matriz determinada pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver, agir nas mais variadas situações” (p.79). Nesse sentido, traduzem os estilos de vida, julgamentos políticos, morais, estéticos de cada indivíduo. O *habitus* pode ser visto, também, como uma forma de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais e ou coletivas.

Steves (2003, p.71) entende *habitus* como “um conjunto de disposições interiorizadas que induz as pessoas a agir e a reagir de determinadas maneiras e é o produto final do que a maioria das pessoas chamaria de socialização ou ‘enculturação’”. Para explicitar esse conceito relata que não escolhemos ser o que somos, mas recebemos de nossa família uma determinada maneira de olhar e de fazer as coisas, isto é, formamos em nós um *habitus*, que também foi transmitido pelas

gerações anteriores. Não é uma herança genética, pois pode ser transformado pela escolarização e à medida que nos socializamos. Afirma, ainda, que as possibilidades de mudança do *habitus* estão vinculadas à “nossa própria história, pela nossa história de classe e pelas expectativas dos grupos com os quais nos identificamos” (p.71). Portanto, todas as pessoas têm seu próprio *habitus* e este é modificado com o decorrer das experiências de cada um.

O *habitus* produzido mediante a ação pedagógica familiar é um fator fundamental para a estruturação das experiências escolares e estas serão requisitos importantes para as experiências futuras como as profissionais e da “constituição da biografia do indivíduo em relação aos grupos/classes de que participa” (CANESIN, 2002, p.91).

Segundo Bourdieu, *habitus* é um sistema de disposições duráveis, socialmente constituídas, sendo o resultado de antecipações práticas que repousam sobre a experiência anteriormente adquirida. Está condicionado ao comportamento dos agentes e pode ser definido como:

sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes; constituem o princípio gerador e unificador do conjunto de práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. Tais práticas e ideologias poderão atualizar-se em ocasiões mais ou menos favoráveis que lhes propiciam uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo intelectual que, por sua vez, ocupa uma posição determinada na estrutura da classe dominante (BOURDIEU, 2004a, p.191).

Sendo o *habitus* formado por meio das instituições de socialização dos indivíduos, podemos considerar que sua existência é o efeito de um longo processo de aprendizagem, adquirido pelas vivências em diversos campos sociais (família, escola, comunidade) e se caracteriza como uma ação pedagógica, resultando em um processo de inculcação e assimilação. Mesmo cessando a ação pedagógica, esse conjunto de práticas e disposições continua permitindo aos agentes a formação de um sistema de orientação na sociedade.

Nessa perspectiva, podemos entender que a história de vida de um indivíduo se manifesta como uma “variante estrutural” do *habitus* de seu grupo ou classes em que convive e ou atua. As experiências acumuladas ao longo desse percurso (individual ou coletivo) produzem os esquemas

de percepção, de pensamento e de ação que conduzem os indivíduos em suas práticas e ideologias.

A reprodução do *habitus* é contínua e está na base de novas estruturas mentais, orientando a lógica das condutas e de suas ações. Pinto (2000, p.49) afirma que:

esse princípio de realidade social, que faz com que cada um perceba os limites de seus possíveis, não é senão o *habitus* como interiorização das determinações externas. Interiorização no sentido de que elas se tornam algo de mental e também algo de profundo, que marca a relação consigo mesmo; interiorização, enfim, no sentido de que assume ou se aceita aquilo a que se está destinado.

Edward Palmer Thompson, em seu livro “A miséria da teoria ou um planetário de erros”, reafirma a noção de *habitus* de Bourdieu quando discute a noção de experiência formulada a partir da prática vivenciada com a classe operária inglesa no processo de sua auto-organização. Para ele a experiência é fruto de “muitos acontecimentos inter-relacionados ou de muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p.15).

Neste enfoque, remetendo a atuação docente, Silva (2005, p.157) acrescenta que podemos considerar a experiência adquirida pelos educadores em sala de aula como uma repetição de acontecimentos inter-relacionados, ou a repetição de determinadas ações sendo “fruto de condicionamentos práticos oriundos da natureza prática do ato de ensinar”. Para a autora o *habitus* é a substância da experiência e vice-versa e, dessa forma, *habitus* e experiência são duas noções fundamentais aos estudos sobre formação e prática docente.

O *habitus* é produzido a partir da influência de condicionamentos dos campos externos, encontrados no capital econômico, cultural, social e no *ethos* que formam a herança cultural que cada família transmitirá à sua descendência. Essa herança cultural, o capital cultural, é transmitida pelo meio familiar através de conhecimentos, saberes, posturas, informações que são herdados e diferem segundo a origem social dos grupos dos agentes.

Para Vasconcellos (2002), Bourdieu considera que as condições de participação social baseiam-se na herança social. O acúmulo de bens simbólicos e outros estão inscritos nas

estruturas do pensamento (mas também no corpo) e são constitutivos do *habitus* através do qual os indivíduos elaboram suas trajetórias e asseguram a reprodução social.

Cada grupo social, em função de suas condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constitui um sistema específico de disposições para as ações que são transmitidas aos indivíduos na forma de *habitus*. Conforme a posição do grupo no espaço social e de acordo com o volume de capitais que cada membro possui — econômico, social, cultural e simbólico —, certas estratégias de ação podem ser mais seguras e rentáveis, enquanto outras seriam mais arriscadas. Assim, “as estratégias mais adequadas, mais viáveis, acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam então, incorporadas pelos sujeitos como parte de seu *habitus*” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.23).

A transmissão da herança cultural ocorre com um sistema de estratégias de reprodução que são “seqüências objetivamente ordenadas e orientadas de práticas que todo grupo deve produzir para reproduzir-se enquanto grupo” (BOURDIEU, 1998a, p.115).

Essas estratégias são classificadas por Bourdieu (1998a) em: *estratégias de fecundidade*, que visam à limitação da fecundidade, diminuindo o número de filhos e reduzindo, assim, o número de herdeiros ao patrimônio (são estratégias em longo prazo); *estratégias sucessórias*, que objetivam transmitir o patrimônio com o mínimo possível de degradação de uma geração para outra; *estratégias educativas*, que, conscientes ou inconscientemente, visam à reprodução da herança cultural e são investimentos na escolarização visando a perpetuação dos bens herdados; *estratégias profiláticas*, que se destinam a manter o patrimônio biológico do grupo com a utilização de meios para preservar a saúde e afastar a doença de seus membros (grupo); *estratégias econômicas*, que atuam a curto e a longo prazo procurando reproduzir e ou aumentar o patrimônio econômico através de diversas formas de investimentos econômicos (operações de crédito, poupança e outros investimentos); *estratégias de investimento social*, as quais, consciente ou inconscientemente, procuram a manutenção das relações sociais do grupo (agem também a curto e longo prazo); *estratégias matrimoniais*, que visam assegurar a reprodução biológica do grupo sem ameaçar sua reprodução social através do casamento e destinam-se à manutenção das relações sociais; e as *estratégias ideológicas*, que procuram naturalizar os privilégios, legitimando a dominação. Estas estratégias devem estar articuladas, isto é, cada uma depende dos resultados alcançados por aquelas que a precederam.

Entre os vários tipos de estratégias de reprodução, Bourdieu destaca as estratégias educativas, as quais constituem um investimento em longo prazo e visam à produção de agentes sociais capazes de receberem a herança do grupo e de serem herdados por ele.

Nessa perspectiva, o investimento educativo é o responsável pela transmissão do capital cultural. Essa transmissão está ligada à dependência do rendimento escolar, ao investimento prévio de capital cultural da família e ao capital social herdado.

Para Bourdieu, nas famílias de baixa renda, os investimentos educativos são reduzidos, pois essas famílias não conseguem vislumbrar um futuro diferente do seu próprio. O investimento escolar também é fraco para as famílias de alta renda, pois estas procuram fazer um maior investimento no capital econômico. Entretanto, as classes médias apresentam um maior investimento educativo, muitas vezes desproporcional a seus recursos, visando à ambição da ascensão social. Essas classes devem a manutenção de sua posição social praticamente à escolarização (NOGUEIRA, 1991).

Nogueira e Nogueira (2002) mencionam que o grau de investimento na escolarização também está relacionado ao retorno do investimento, não apenas quanto ao mercado de trabalho, mas nos diferentes mercados simbólicos como o casamento.

O grau de escolarização dos filhos varia conforme a posição da família na estrutura da sociedade, isto é, dependendo da inserção em determinadas classes ou camada social a família estabelece limites na escolarização e delimita o acesso dos filhos a instituições de ensino de qualidade diferenciada. Além desses, os fatores de ordem cultural, presentes nas famílias direcionam os investimentos e as oportunidades de escolarização dos filhos. Romanelli (1995, p.446) cita que nas famílias de camadas médias:

há um enorme empenho para que os filhos tenham acesso ao curso superior. Nas representações de pais e de filhos, a escolarização superior é avaliada como recurso que qualifica a força de trabalho, habilitando-a a disputar empregos bem remunerados, revestidos de alto valor simbólico, e a competir por posições hierárquicas elevadas nas empresas.

Nessa perspectiva, o sistema de ensino contribui diretamente para a reprodução das classes sociais. A escola exerce um papel determinante na reprodução da distribuição do capital

cultural e na reprodução da estrutura do espaço social, tornando-se um trunfo fundamental nas lutas pelo monopólio das posições dominantes (CASTRO, 1995).

O conceito de capital cultural surgiu como meio de explicar as desigualdades do desempenho escolar de crianças provenientes de diversas classes<sup>2</sup> sociais, desempenho esse, relacionado com o sucesso ou o fracasso escolar. Assim, o êxito que as crianças podem conseguir no meio escolar está relacionado à bagagem cultural que possuem trazida do convívio familiar. Esse êxito depende do capital cultural previamente investido pela família. Dessa forma,

cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998b, p.41-42).

Para Bourdieu, o capital cultural é que trará o maior impacto na definição do destino escolar de um indivíduo. A posse desse capital favorece o desempenho escolar, pois facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares, como também propicia um maior “desempenho nos processos formais e informais de avaliação” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.21).

O capital social e o econômico atuam como instrumentos de acumulação de capital cultural. O capital econômico permite o acesso a determinadas instituições de ensino e a determinados bens culturais mais caros, como as viagens de estudo. As vantagens extraídas desse processo dependerão do volume de capital cultural previamente possuído pelas famílias.

Para Bourdieu (1998c), o capital cultural pode existir em três formas diferentes: no *estado incorporado*, sob as disposições duráveis do organismo, isto é, "está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação". Para haver a incorporação exige-se do agente um trabalho de "inculcação e de assimilação" e demanda também um certo tempo a ser investido. Quando adquirido passa a fazer parte da pessoa, torna-se integrante dela, sendo considerado como um *habitus*. Segundo o autor,

---

<sup>2</sup> Classes refere-se ao “conjunto de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes” (BOURDIEU, 2004b, p.136).

aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo” (p.75).

Para tanto, é necessário que na família existam práticas culturais. A família deve possuir disposições e inclinações para consumir esses bens e incitar seus descendentes a essas práticas. Os bens culturais são representados pela leitura, frequência a cinema, teatros, museus, entre outros. Existe uma forte ligação no consumo desses bens com o capital econômico e cultural possuído pela família e pelo agente.

Como segunda forma descreve o capital cultural no *estado objetivado*. Este se relaciona aos bens culturais como: livros (escritos), pinturas, equipamentos, máquinas, computadores, internet, dentre outros. Essa forma de capital é transmitida em sua materialidade tanto quanto o capital econômico. Sua apropriação dependerá do capital econômico e do capital cultural do agente e da família, além de que, para sua utilização, será necessária a apropriação do capital cultural no estado incorporado (BOURDIEU, 1998c).

A terceira modalidade de capital cultural encontra-se na forma de *estado institucionalizado* que confere ao seu portador certos privilégios, isto é, busca garantir propriedades originais. Observa-se essa forma de capital nos títulos, diplomas e certificados escolares, o que busca assegurar uma certa autonomia e independência ao portador do título.

Bourdieu (1998b, p.79), salienta que o certificado escolar permite, além do reconhecimento institucional, a comparação entre os diplomados como também sua permuta; isto é, a substituição de “uns pelos outros na sucessão”. Estabelece taxas de “convertibilidade” entre o capital cultural e o econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar. As estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural — explosão escolar e a inflação dos diplomas — “são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital” (p.79).

O conceito de capital social surgiu para designar o fundamento de efeitos sociais sobre os agentes, isto é, as relações nas quais os indivíduos se reconhecem como pares ou vinculam-se a determinados grupos. Bourdieu (1998d, p.67) define como:

o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interrelacionamento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.

Para o autor, essa teia de relações é resultado de investimento social realizado de forma consciente e/ou inconsciente, orientada para a instituição ou para a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, em curto ou em longo prazo, como as relações de trabalho, parentesco, vizinhança, herdadas de sua família ou adquiridas pelo casamento, e que são, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas e irão implicar obrigações subjetivas, como o sentimento de reconhecimento, de respeito e de amizade.

Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade quer no espaço geográfico, quer no espaço econômico e social, já que são fundadas em trocas materiais e simbólicas que favorecem o re-conhecimento dessa proximidade.

O volume de capital social que um agente possui dependerá da extensão das relações que pode mobilizar e do volume do capital econômico e cultural que é de posse única, isto é, exclusivo de cada um. Assim, o capital social torna-se dependente do capital econômico e cultural pelo inter-relacionamento necessário em suas trocas (BOURDIEU, 1998d).

Outro termo importante descrito por Bourdieu e fundamental para este estudo é o conceito de campo. É definido como espaços do convívio social ou da prática que possuem uma determinada estrutura social. Nos campos ocorre a adaptação dos *habitus* dos agentes. Essa adaptação acontece nos espaços de “relações sociais”, expressando, também, relações de força, monopólios, lutas, estratégias, interesses e lucros. Bourdieu (1983b, p.89) menciona que “em cada campo se encontrará uma luta, na qual se deve, cada vez, procurar as formas específicas, entre o novo que está entrando e que tenta forçar o direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência”.

Nesse sentido, campo pode ser entendido também como um espaço de jogo, em que os indivíduos e as instituições competem por um mesmo objeto. Refere-se aos diferentes espaços sociais que possuem objetos de disputas e interesses específicos. É organizado em torno da facção do poder. A estrutura de cada campo é dependente das espécies de capitais (econômico e cultural) envolvidas na luta pela dominação. Bourdieu (1983b, p.89) conceitua como:

Um campo, e também o campo científico, se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos (...) e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo (...). Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc.

Há leis gerais que regem os diferentes campos, isto é, existem homologias estruturais e funcionais entre todos os campos. Sendo assim, “campos tão diferentes como o campo da política, o campo da filosofia, o campo da religião possuem leis de funcionamento invariantes” (Bourdieu, 1983b, p.89).

Segundo Ortiz (1983, p.21), campo pode ser identificado como “um espaço onde se manifestam relações de poder”. Estrutura-se a partir da distribuição desigual de capital social, o qual determinará a posição que o indivíduo ocupará no seu meio. A estrutura do campo se manifesta por dois pólos: os dominantes e os dominados. O pólo dominante é aquele que possui um máximo de capital social e os dominados se situam no pólo definido pela ausência ou pelo raro capital social específico. Esse autor aponta que, no caso da ciência, os pesquisadores que desfrutam de posições hierarquicamente reconhecidas como dominantes dispõem de maior capital científico, possuindo maior prestígio e socialmente detêm o poder de impor os outros componentes de seu campo a sua posição de ciência.

O campo acadêmico ou o campo da Educação Superior, como outros campos simbólicos, são campos de lutas nos quais se opõem interesses de ordem simbólica. As lutas que se movem no interior desses campos direcionam-se para a conquista do capital simbólico expresso em forma de reconhecimento, legitimidade e consagração, institucionalizadas ou não, que os diferentes agentes ou instituições buscam acumular (BOURDIEU, 2004c). O universo da academia está

submetido às mesmas leis gerais da teoria dos campos e, ao mesmo tempo, assume formas específicas no interior desse campo.

Bourdieu (1983a, p.122-23) considera o campo científico como um espaço de jogo, um lugar de lutas pelo poder. Aponta que:

O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade *científica definida*, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (Grifos do autor).

Segundo a teoria de Bourdieu, o campo define a posição dos agentes e obedece a uma lógica própria. A esse respeito, na Enfermagem, e de acordo com Cunha (2004a), essa “lógica própria” é traduzida em competências e habilidades que são transmitidas aos alunos (futuros Enfermeiros) através dos currículos desenvolvidos em cada escola.

A escola enquanto “força formadora de hábitos” é uma instituição qualificada para assegurar a reprodução de esquemas de ação, de expressão, de concepção, de imaginação, de percepção e apreciação na formação social de seus alunos, produzindo em um longo processo de inculcação indivíduos dotados de um *habitus* capaz de conservar e transmitir a cultura de uma suas classes. Dessa forma, a escola não fornece apenas indicações, mas também pode definir os caminhos que conduzirá o aluno em seu processo de formação.

Almeida e Rocha (1989), reportando-se ao ensino de Enfermagem, descrevem que a escola é a instituição que conserva e transmite o saber, formalizando-o, universalizando-o e reproduzindo-o na busca de uma autonomia e neutralidade científica. Procura legitimar o seu *status* acadêmico e conferir o poder de dominação que será exercido no controle dos micropoderes das instituições de saúde e no controle do profissional subordinado. Para as autoras o domínio técnico-científico do saber é utilizado como uma forma de “legitimar a dominação da enfermeira sobre a equipe de enfermagem” (p.85).

Assim entendida, a luta que ocorreu no interior do campo da educação em Enfermagem resultou na oposição entre os grupos dominantes, do lado da excelência, e os dominados, relegados às esferas mais inferiores.

Com o exposto acima, entendemos que a escola não oferece apenas as indicações do que deve ser mais valorizado, mas conduz o seu aluno para as aprendizagens e as ações que poderão ser desenvolvidas posteriormente.

Neste estudo, para conhecer o processo de constituição docente dos professores do Curso de Enfermagem da UEMS utilizamos como ferramenta as trajetórias familiares, escolares e profissionais por eles construídas e vividas. Para tanto, nos apossamos da compreensão de trajetória apresentada por Bourdieu. Para ele, a história de vida conduz à construção de uma trajetória entendida como todo o deslocamento do sujeito em um espaço social. É a série das possíveis posições ocupadas por um mesmo indivíduo ou um mesmo grupo em espaços sucessivos e que está sujeito a constantes transformações. Para o autor, a trajetória social deve ser compreendida como:

Uma maneira singular de percorrer o espaço social, onde se exprimem as disposições do *habitus*; cada deslocamento para uma nova posição, enquanto implica a exclusão de um conjunto mais ou menos vasto de posições substituíveis e, com isso, um fechamento irreversível do leque dos possíveis inicialmente compatíveis, marca uma etapa de *envelhecimento social* que se poderia medir pelo número dessas alternativas decisivas, bifurcações da árvore com incontáveis galhos mortos que representa a história de uma vida (BOURDIEU, 2005, p.292) (Grifos do autor).

Isaia, em vários de seus estudos (2000, 2006), discute a formação docente para a Educação Superior, utilizando o termo “trajetórias de formação”. Ela entende “trajetória” como porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores (incluindo a dimensão pessoal e profissional) e que simbolizam uma explicitação temporal. Envolve um intrincado processo englobando fases da vida e da profissão. Assim, a noção de trajetória compreende não apenas o percurso individual de um professor ou de um grupo, mas uma rede formada por uma multiplicidade de gerações entrelaçadas em uma mesma duração histórica.

### **1.1.3- Contribuições do campo da Educação**

#### **1.1.3.1- A formação do professor universitário**

No atual contexto sócio, político e econômico vivenciamos grandes transformações nas políticas públicas da Educação Superior, e, nele, a formação do professor que atua nessa área de ensino assume um sentido de grande importância.

Revisando a literatura observamos que a preocupação com a formação do professor universitário é tema de estudos de educadores como: Nóvoa (1992a, 1992b e 1995), Vasconcelos (1996), Balzan (1997), Masetto (1998a, 2003), Cunha (1998 e 2004b), Morosini (2000), Isaia (2000), Pimenta e Anastasiou (2002), Castanho e Castanho (2002), Panache, (2003), Chamlian (2003), Batista (2005), Alves (2006), Cunha, Brito e Cicillini, (2006), Bolzan e Isaia (2006), Veiga (2006) e Bazzo (2007), principalmente nesse período em que observamos grande expansão do número de instituições na rede privada e, conseqüentemente, o aumento significativo da inserção do professor na universidade.

Balzan (1997, p.7) ressalta que a falta de preparação do professor universitário para a atividade docente reflete:

não somente a preocupação com a questão da qualidade do ensino superior, como evidenciam-se tratar-se de um fenômeno que ultrapassa as fronteiras dos Estados, adquirindo um nível de abrangência mundial e características extremamente complexas, dadas as realidades vigentes em países situados em diferentes níveis de desenvolvimento sócio-econômico e multiplicidades de culturas construídas ao longo da história.

Reportando-nos ao histórico da formação do docente universitário, vemos que durante os primeiros anos de desenvolvimento da Educação Superior no Brasil, a docência universitária foi centrada no modelo napoleônico caracterizado por estar basicamente voltada à profissionalização de seu corpo docente. O ensino pautava-se na transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos previamente estabelecidos, bem como nas experiências profissionais de um “professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma

avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão” (MASETTO, 1998b, p.10), não havendo preocupação com a busca da ciência e nem com suas formas de aplicação.

Os professores eram formados em universidades européias e, com o crescimento e a expansão dos cursos, o corpo docente precisou ser ampliado com profissionais de diferentes áreas de conhecimento. Nesse sentido, para suprir a demanda passaram a fazer parte do quadro docente das universidades profissionais renomados ou com sucesso em suas atividades profissionais. Os professores, em sua maioria, eram convidados a dar aulas tendo como tarefa ensinar seus alunos a serem profissionais com boa reputação tanto quanto eles.

Para Masetto (1998b), a arte de ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto de domínio do professor, ou mostrar na prática como se fazia, não havendo preocupação com o preparo pedagógico do professor universitário. Entendia-se que isso um bom profissional saberia fazer, pois a crença era de que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” (p.11). A qualidade do trabalho realizado pelo professor não era questionada. Aponta que:

Em nenhum momento, por exemplo, perguntava-se se o professor tinha transmitido bem a matéria, se havia sido claro em suas explicações, se estabelecera uma boa comunicação com o aluno, se o programa estava adaptado às necessidades e os interesses dos alunos, se o professor dominava minimamente as técnicas de comunicação. Isto tudo, aliás, era percebido como supérfluo, porque, para ensinar, era suficiente que o professor dominasse muito bem apenas o conteúdo da matéria a ser transmitida (MASETTO, 1998b, p.12).

Panache (2003) discute em sua tese de doutorado a importância da formação pedagógica para o professor universitário e menciona que, com o movimento da Educação Superior separando o modelo napoleônico (voltado para a formação profissional dos estudantes de graduação) do modelo humboldtiano (voltado à formação dos pós-graduandos e centrado nas grandes universidades), a produção acadêmica teve grande ênfase no processo de avaliação do desempenho dos docentes universitários. Este fator acentuou-se ainda mais com a necessidade de formação de pesquisadores, ficando a docência relegada ao segundo plano. Essa situação permanece inalterada até hoje, embora muitos autores salientem a necessidade de preparo pedagógico para a docência no Ensino Superior.

A autora aponta alguns fatores que têm contribuído para que a capacitação desses professores seja relegada. Como primeiro fator, sinaliza que a formação para a docência se constitui historicamente como uma atividade de menor valor, pois, inicialmente, a preocupação era com o bom desempenho profissional, e esse “treinamento” poderia ser dado por alguém que soubesse realizar bem aquele ofício. Depois, a preocupação centrou-se no preparo para a condução da pesquisa e para a produção do conhecimento. As atividades junto a alunos de cursos de graduação eram consideradas apenas repetição de conhecimentos produzidos por outros pesquisadores.

Como segundo fator Panache (2003) considera a ênfase na condução das pesquisas e a avaliação dos docentes apenas centrada na produtividade acadêmica, fazendo com que o ensino e a pesquisa passem a ser atividades concorrentes. Como os critérios de avaliação premiam a pesquisa, a docência acabou sendo desprestigiada.

Como terceiro fator apontado pela autora está a inexistência de um amparo legal para estimular a formação pedagógica dos professores universitários, refletindo a “cultura da desvalorização do pedagógico” (PANACHE, 2003, p.51).

Esses pontos denotam que há, ainda, caminhos a serem aprofundados na formação do professor universitário. Acreditamos que os espaços dos cursos de Pós-graduação podem se constituir em um fórum privilegiado para a formação pedagógica dos docentes, em virtude de constituírem-se como responsáveis pela preparação de profissionais para este nível de ensino no país.

Segundo Masetto (1998b), somente nas últimas décadas os profissionais da Educação Superior passaram a se preocupar com a formação do docente universitário, já que a Pós-graduação busca um preparo maior para a pesquisa. Em seu texto, identificou algumas competências específicas para a docência no Ensino Superior. Dentre elas, espera-se que o professor, para atuar nesse nível de ensino, tenha competência em uma determinada área de conhecimento, com experiência profissional de campo, domínio este adquirido através dos cursos de bacharelado e pelo exercício profissional. Estes conhecimentos devem ser atualizados por participação em cursos de aperfeiçoamento, especializações, congressos, simpósios, intercâmbio,

entre outras formas. Exige-se também que o docente domine uma área de conhecimento específica para a pesquisa.

A docência na Educação Superior exige do professor domínio na área pedagógica, campo que apresenta determinadas carências, pois muitos professores não tiveram a oportunidade de entrar em contato com essa fundamentação, muitas vezes vendo-a como supérflua ou desnecessária para o desenvolvimento das atividades de ensino.

Para Masetto (1998b, p.20), o docente universitário deve dominar quatro grandes eixos desse processo: “o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-professor no processo, e a teoria e a prática básicas da tecnologia educacional”.

Segundo o autor, é importante o exercício da dimensão política no desenvolvimento das atividades docentes na universidade. O professor tem uma visão de homem, de mundo, de sociedade, de cultura e de educação e deve participar da construção da vida e da história de seu povo. Como cidadão deve estar aberto ao que se passa na sociedade, suas transformações, evoluções e mudanças; atento, enfim, para as novas formas de participação, novas conquistas, valores emergentes, novas descobertas, novas preposições, tendo visão crítica com o objetivo de abrir espaço para discussões e debates com seus alunos (MASETTO, 1998b).

Ao pensar a formação docente, Veiga (2006, p.92) propõe que estejamos atentos para alguns enunciados conceituais como:

- a) a formação de professores é uma ação contínua e progressiva, que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática pedagógica profissional exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria é ação e a prática não é receptáculo da teoria;
- b) o processo de formação é contextualizado histórica e socialmente e, sem dúvida, constitui-se um ato político;
- c) o processo de formação é inspirado por objetivos que sinalizam a opção política e epistemológica adotada;
- d) a formação é um processo coletivo de construção docente. É uma reflexão conjunta, na medida em que a prática decorrente dessa formação será

necessariamente coletivizada; não é uma construção isenta de conflito, mas torna-se mais produtiva se e quando partilhada;

e) a formação como processo significa uma articulação entre formação pessoal e profissional.

A docência universitária no Brasil tem sido exercida por profissionais das mais variadas áreas de conhecimento. Segundo Behrens (1998), encontram-se desenvolvendo a função de docentes na Educação Superior quatro grandes grupos de professores: os profissionais de diferentes áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, atuam também no ensino fundamental e/ou médio; e os profissionais da área da Educação e das Licenciaturas que atuam em tempo integral nas universidades.

O importante não é optar por apenas um grupo, mas compor o quadro docente com profissionais de todos os grupos acima citados, garantindo, assim, a diversidade e a riqueza dos docentes envolvidos. Behrens (1998, p.61), salienta que, sendo o “universo de conhecimento mesclado por representantes de todos estes grupos enriquece a oferta dos currículos dos cursos”.

Para a autora, quando os docentes universitários não têm nenhuma formação pedagógica, acabam reproduzindo a proposta pedagógica dos professores que atuaram na sua formação e, em muitos casos, superam as dificuldades encontradas e se tornam autodidatas em vista do interesse e do entusiasmo que a docência envolve.

A falta de qualificação para a tarefa docente foi observada em estudo de Castanho (2002a, p.59), quando, analisando a fala de professores universitários na área de saúde, aponta para “equivocos pedagógicos” na compreensão da aquisição do conhecimento e na relação do papel da universidade e do mercado, demonstrando que os professores reconhecem a necessidade de formação específica para a docência universitária e recomendando a introdução de inovações que transformem as estruturas educativas.

Masetto (1998b) ressalta que, em faculdades e em universidades, não se têm consciência de que a “aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação” (p. 12). O trabalho docente deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo *ensino-aprendizagem*, no qual a ênfase esteja na aprendizagem dos alunos e não simplesmente na transmissão de conhecimentos por parte dos professores. O professor deve ter clareza do que significa aprender; quais são os princípios básicos da aprendizagem; o que atualmente se deve aprender; como aprender de modo significativo para que a aprendizagem se faça com maior eficácia e maior fixação; e de que maneira se aprende na Educação Superior. Sinaliza também que o papel do docente é fundamental e não pode ser descartado apenas como elemento facilitador, orientador, incentivador da aprendizagem.

Concordamos com Masetto (1998b) que o professor da Educação Superior deve desenvolver uma atitude de parceria com os alunos; planejar junto a eles o curso a ser ministrado; utilizar em salas de aula técnicas de ensino que facilitem a participação e considerar os alunos como adultos para que sejam co-responsáveis pelo seu aprendizado em seu período de formação, pois o aluno só será considerado sujeito de sua aprendizagem se houver espaços para a partilha, os debates e as trocas.

Outro aspecto importante no processo de constituição do *ser docente* é o processo auto-reflexivo para que as atividades educativas sejam conscientemente executadas, à medida que for possível pensar e refletir no porquê, no como e no para quê delas (ISAIA, 2006). A reflexão sobre a própria prática tem por objetivo reformular suas atividades docentes, valorizando a incerteza como componente de aprendizagem tanto docente quanto discente. Esta reflexão pode ser entendida como:

condição de formação e de desenvolvimento profissional. É preciso enfatizar que a prática por si só não gera conhecimento. A reflexão na prática, e sobre ela, vai agregar novas formas de atuação docente, em termos individuais ou coletivos; neste último caso, quando há espaço institucional para tanto (ISAIA, 2006, p.78).

Marcelo García (1998, p.52) denomina esse processo de “reflexão-na-ação”, o que “supõe uma atividade cognitiva consciente do sujeito, que se leva a cabo enquanto se está atuando”. Através dela o professor reage a determinadas situações encontradas na sua prática. Tendo um

diálogo reflexivo, consegue resolver problemas e, portanto, gera ou constrói um conhecimento novo. O autor cita Schön (1993) para descrever que a *reflexão-na-ação* consiste em pensar “sobre o que está fazendo, enquanto se está fazendo” (p.52).

Da mesma forma Nóvoa (1992a) alerta para a necessidade de se construir uma formação contínua tendo por referência o processo de reflexão “sobre e na ação” docente. Esta prática tem conquistado cada vez mais espaços na Educação Superior. Para ele, o processo reflexivo aponta caminhos para ultrapassar o “fazer pelo fazer” levando o “saber por que fazer”. Descreve esta proposta como:

*(...) conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção e sobre a reflexão na acção - ganha uma pertinência acrescida no quadro de desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores é também produzir a “sua” profissão (NÓVOA, 1992a, p.26) (Grifos do autor).*

Segundo Perrenoud (2002), o professor deve refletir na ação e sobre a ação educativa, mas isto não é suficiente para transformar o docente em um profissional reflexivo. Para tanto, é necessário estabelecer a diferença entre a postura reflexiva do profissional e a reflexão episódica sobre o que fazemos. Para o autor, a verdadeira prática reflexiva pressupõe uma postura permanente, um *habitus*. Esse *habitus* será medido pelas conseqüências da reflexão no exercício cotidiano da docência, seja em situação de crise ou sucesso.

As transformações das práticas docentes se efetivam, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a sala de aula, a universidade como um todo, o que pressupõe ampliar os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Para Zabalza (2004) não é a prática que gera a competência, mas sim a prática planejada, refletida, que cresce à medida que documentamos o seu desenvolvimento e a sua afetividade. Cita que refletir não é “retomar constantemente os mesmos assuntos utilizando os mesmos argumentos”, mas é “documentar a própria atuação, avaliá-la ou auto-avaliá-la e implementar os processos de ajuste que sejam convenientes” (p.126).

Revisando a literatura sobre a formação de professores, encontramos com bastante frequência o termo desenvolvimento profissional como sinônimo de formação docente.

Marcelo García (1999), discutindo sobre formação de professores, argumenta que esta é uma área de conhecimento e investigação sobre os processos nos quais os professores aprendem e desenvolvem sua competência profissional. Entende a formação docente como:

A área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1999, p.26).

A perspectiva de desenvolvimento profissional é entendida como um contínuo, pois os docentes não são concebidos como produtos acabados, mas como sujeitos em constante crescimento pessoal, sociocultural e profissional.

Panache (2003, p.94) descreve o conceito de desenvolvimento profissional adotado por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), como:

Qualquer intento sistemático de melhorar a prática, crenças e conhecimentos profissionais, com o propósito de aumentar a qualidade docente, investigadora e de gestão. Este conceito inclui o diagnóstico das necessidades atuais e futuras de uma organização e seus membros, e o desenvolvimento de programas e atividades para a satisfação destas necessidades.

Para a efetivação desse desenvolvimento deve haver uma sinergia entre as necessidades de desenvolvimento profissional do professor e as necessidades de desenvolvimento organizacional, institucional e social do contexto em que os docentes se inserem.

Neste estudo adotamos o termo “formação inicial” para designar o processo que engloba as etapas iniciais de preparação profissional; ou seja, a graduação, quando ainda não iniciou suas atividades profissionais, e a formação continuada como sinônimo de desenvolvimento profissional, por entendermos que o professor é um ser em desenvolvimento e sua formação é

contínua e constante. Assim, se envolve em um “processo continuado de (trans)formação docente” (COMARÚ, MOROSINI, 2006, p.4).

A formação continuada para Medeiros e Cabral (2006, p.14) deverá ter “como paradigma uma prática inovadora em contínuo desenvolvimento, exigindo do profissional uma atualização constante não somente em eventos e cursos, mas nas reflexões permanentes e autônomas sobre a sua prática”.

Assim, entendemos que a formação continuada se apresenta como requisito importante para o desenvolvimento de competências, habilidades e saberes adquiridos durante a formação inicial, mas representa, também, um espaço para construção e reconstrução de novos conhecimentos e novas práticas profissionais e pedagógicas.

Isaia (2006) compreende que a formação docente se dá em um processo contínuo iniciado na fase de opção pela profissão, passando da formação inicial à formação continuada e aos diferentes espaços institucionais em que a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada um continua produzindo sua maneira de ser professor. Dessa forma, os docentes vão se formando ao longo de sua carreira tendo presentes as demandas da vida e da profissão. Menciona que os professores são sujeitos ativos, atores da sua própria história de formação.

Pimenta e Anastasiou (2002) também concordam que a construção da identidade inicia-se, ainda, no processo de efetivar a formação em uma determinada área. Quando o docente da Educação Superior é oriundo da área da educação ou licenciatura já teve oportunidade de discutir elementos teóricos relacionados a questão do ensino e da aprendizagem, mesmo que não direcionados para este nível de ensino. Mas quando os docentes são oriundos de outras áreas profissionais a construção identitária se dará ao longo de sua trajetória acadêmica (graduação e Pós-graduação) e profissional.

O estudo realizado por Santiago (2003) com quatro Enfermeiras professoras da Escola de Enfermagem da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, analisando através das trajetórias pessoais, escolares e profissionais os fatores que contribuíram para a constituição das mesmas, apontou que a identidade docente dessas Enfermeiras constitui um processo histórico

relacionado a fatores como: a legislação que rege este nível de ensino; a especificidade dos trabalhos das Enfermeiras; a instituição universitária com suas normas, projetos e condições materiais de trabalho; as trajetórias de vida pessoal e profissional das docentes pesquisadas. A autora comenta que “a construção da docência é um processo de construção inconcluso” (p.150).

Entendemos também que o professor universitário se constitui no transcurso de sua trajetória profissional, com a interação com outros profissionais, pela participação em grupos de pesquisa, pela sua prática e pela busca individual, tanto em espaços oficiais e intersticiais da formação docente (ARAÚJO, BEZERRA; MISSIO, 2004).

Assim, consideramos que a formação profissional do docente universitário deve perpassar vários campos como: competência na área de atuação, da gestão, da investigação, das ciências e dos fundamentos da docência.

A atual legislação - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Nº 9.394/96) desconsidera o processo de formação do professor universitário, e apenas menciona que a preparação para a docência universitária se deve basicamente aos cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, como aponta o artigo 66: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de Pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Segundo esta Lei, a preparação para a atuação na Educação Superior encontrada na titulação acadêmica pode ser substituída pelo notório saber, refletindo a antiga crença de que para ser professor é suficiente que o profissional tenha grande domínio na sua área de conhecimento.

Dessa forma, os cursos de Pós-graduação tornaram-se a principal fonte de formação do professor para a Educação Superior, mas temos observado, tanto em nossa trajetória acadêmica quanto em outros programas de Mestrado e Doutorado, a ausência ou a pouca ênfase em disciplinas de formação didático-pedagógica.

A oferta de disciplinas que enfocam a formação para a docência se dá de forma isolada, como aponta a fala de um dos docentes<sup>3</sup> de nosso estudo:

---

<sup>3</sup> A caracterização dos sujeitos deste estudo será realizada a partir da página 48.

Tive, agora, no mestrado uma disciplina optativa muito interessante de didática aplicada, com uma professora muito boa, doutora em Educação e trabalhou muito bem esse assunto com a gente, só que a disciplina era optativa. Fiz por que achei que ia ser legal. O mestrado é mais voltado para a pesquisa, então não faz uma formação específica para a docência (D4).

Isaia (2006, p.65-66) comenta que na maioria dos currículos dos diversos cursos de Pós-graduação *lato ou stricto sensu*, essa perspectiva de formação está presente apenas na forma de:

disciplinas esparsas, quando ocorrem, ou em iniciativas mais atuais de contemplar a docência orientada como preparação inicial para o nível superior. Contudo, tais iniciativas não garantem a intenção de preparar efetivamente os docentes a uma das destinações básicas das instituições superiores, que é a formação de futuros profissionais.

Segundo Veiga (2006) muitos programas de Pós-graduação se voltam para a formação de pesquisadores em seus campos específicos sem uma exigência quanto à formação pedagógica de professores. A respeito dos cursos de Pós-graduação formarem o professor para a Educação Superior, Chamlian (2003) relata que, a partir de 1999, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES, tornou obrigatório o estágio supervisionado na docência como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e doutorado sob sua tutela, visando a formação pedagógica para aqueles que almejam um campo de trabalho nesta área.

Pimenta e Anastasiou (2002) discutem que, na legislação em vigor, a formação pedagógica dos docentes universitários fica a cargo de regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de Pós-graduação. Citam que:

Desconsiderando as pesquisas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência na educação superior, tanto em nível nacional quanto internacional, a formação docente para o ensino superior ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas, que não se referem a um projeto nacional ou da categoria docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.154).

A formação de docentes universitários tanto em programas *stricto sensu* quanto em outros de formação pedagógica deve ter como foco o princípio pedagógico da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão (VEIGA, 2006).

A formação inicial e continuada do professor universitário se constitui um grande desafio para o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade, principalmente nesse período em que vivenciamos grandes transformações na Educação Superior.

### **1.1.3.2- Identidade do docente universitário**

Para o professor construir sua identidade, segundo Pimenta (2000) dependerá daquilo que ele considera ideal para sua profissão. A identidade deve ser entendida como a combinação de fatores inerentes à pessoa: desejo, vontade, dedicação e fatores externos que otimizam a vontade de ser professor; fatores como a formação e as condições adequadas de trabalho.

A autora coloca a identidade docente como algo pertencente à formação inicial e continuada do professor. É um processo em construção que reflete o contexto e o momento histórico, respondendo às novas demandas colocadas pela sociedade. Dessa forma, a identidade do professor “conferirá significado à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo (...) do sentido que tem em sua vida o ser professor” (PIMENTA, 2000, p.19).

Nesse sentido, a identidade não é um dado imutável e nem algo externo que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo em construção do sujeito historicamente situado. A identidade é instável e guarda um caráter de provisoriedade relacionado ao modo de ser e de estar no mundo, pois, como sujeitos históricos, somos constantemente confrontados com outras experiências e outros modos de ser. Há um jogo tenso entre permanência e mudança, produto de uma construção social e de processos identitários em construção. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p.77), a identidade docente é estruturada pelo:

Significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros.

Dessa forma, a identidade profissional do docente da Educação Superior é um processo em construção, pois sofre influências da função social da profissão, da cultura do grupo profissional e dos contextos sócio, histórico, político, econômico e cultural em que se desenrola.

Catani, Bueno e Sousa (2000, p.168) abordando o processo de formação da identidade de professores através da escrita de narrativas autobiográficas, apontam que é importante saber de que modo os docentes realizam essa experiência quando se voltam para si mesmos e se questionam como se tornaram professores. Ao fazer esse questionamento devem enfrentar a questão de saber se gostam daquilo que fazem e se gostam de ser um profissional da Educação.

Para Nóvoa (1995, p.16) a identidade do docente “não é um dado adquirido, não é uma propriedade e não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Nesse sentido, o processo de formação é complexo e necessita de um certo tempo, “tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 1995, p.16). A formação docente ocorre em espaços do convívio social e da prática dos professores, muitas vezes, expressos por relações de poder, de estratégias e lutas, interesses e lucros (BOURDIEU, 1983a).

Garcia, Hipólito e Vieira (2005) também entendem que a identidade profissional dos docentes é uma construção social marcada por um conjunto de fatores que interagem entre si, resultando em uma série de representações que os professores fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo de forma consciente ou não, negociações das quais fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário acerca dessa profissão e os discursos que circulam no mundo social e cultural referente aos docentes e a universidade.

A docência na Educação Superior, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), se configura como um processo contínuo, tendo por base os saberes da experiência construídos ao longo do exercício profissional mediante a aprendizagem dos saberes específicos da área de conhecimento de cada docente. As autoras salientam que, para que a identidade de professor se forme, é necessário que o docente faça uma análise crítica desses saberes (construídos na prática), “confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do

ensino, o que permitiria configurar uma identidade epistemológica decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.88).

Pimenta e Anastasiou (2002) comentam que a mediação reflexiva é uma tarefa complexa e que exige conhecimentos. Nesse sentido, a identidade do docente universitário se constitui em um processo epistemológico que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos organizados em quatro grandes eixos: os conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino; os conteúdos didático-pedagógicos relacionados ao campo da atividade profissional; os conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional e os conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. Apontam ainda, que esses saberes devem ser mobilizados e articulados nos percursos de formação inicial e continuada.

Diante do que foi exposto, entendemos a formação do docente que atua na Educação Superior como um processo contínuo, tecido com muitos fios, iniciado ainda nos bancos escolares enquanto aluno, momento em que obteve contato com seus primeiros exemplos da conduta docente e que se estende por toda sua carreira em um processo de constante aperfeiçoamento. A formação está relacionada às condições de trabalho, as políticas do campo oficial e ao contexto ao qual estão inseridos.

A formação de professores para a Educação Superior é uma questão complexa, pois envolve uma série de fatores relacionados com a evolução das condições de trabalho, do avanço do saber e da tecnologia e com a execução de programas de formação inicial e continuada. Constitui-se assim, em um processo de aquisição de competências e habilidades inerentes à profissionalização, construído ao longo da trajetória docente, na tessitura de três dimensões: pessoal, profissional e institucional (ISAIA, 2006). Desta forma, pode interferir na história de vida e profissional dos docentes.

## 1.2 - Apresentando os sujeitos da pesquisa

Desenvolvemos este estudo junto ao Curso de Graduação de Enfermagem da UEMS, na cidade de Dourados/MS, no período de 2004 a 2007.

O corpo docente do Curso de Enfermagem da UEMS em 2005 era composto por 48 professores<sup>4</sup>. Vários são egressos deste Curso. Entre os docentes 32 docentes são efetivos e 16 em regime de convocação, isto é, em trabalho temporário. Este tipo de contratação visa suprir vagas não preenchidas por concurso público e/ou para substituição do professor efetivo em afastamento para estudos e ou licenças.

Os docentes do quadro efetivo possuem formação inicial nas seguintes áreas: Enfermagem, Farmácia, Letras, Pedagogia, Ciências Biológicas, Psicologia, Educação Física, Tecnologia de Processamento de Dados e Nutrição. Em relação à formação continuada, quatro professores possuem título de Doutor sendo dois em Ciências Biológicas, um Microbiologia Ambiental e um em Saúde Mental; 13 são mestres em áreas como: Enfermagem, Engenharia de Produção, Saúde Coletiva, Tecnologia de Alimentos, Desenvolvimento Sustentável, Linguística Aplicada, Educação, Educação Física e Informática e, 14 Especialistas. Entre os docentes com mestrado, cinco estão cursando o doutorado nas áreas de Enfermagem, Educação e Engenharia de Alimentos. Entre os professores especialistas, cinco estão com o mestrado em curso em áreas como Saúde Coletiva, Educação e Enfermagem. Dessa forma, observa-se uma pluralidade na formação inicial e continuada dos docentes que atuam no Curso.

O quadro 1 (abaixo) mostra a relação do corpo docente efetivo:

---

<sup>4</sup> O mapa de lotação referente ao ano letivo de 2005 foi fornecido pela Divisão de Recursos Humanos da UEMS (DRH, UEMS).

**Quadro 1 - Caracterização dos docentes no quadro efetivos do Curso de Enfermagem da UEMS – ano 2005.**

PROFESSOR	FORMAÇÃO	TITULAÇÃO	INGRESSO/ UEMS	INGRESSO/ CURSO
1	Enfermagem	Mestre	1999	1999
2	Farmácia	Mestre	1997	1997
3	Enfermagem, Pedagogia e Ciências Biológicas	Especialista	2000	2000
4	Enfermagem	Mestre	1999	1999
5	Nutrição	Mestre	1998	1998
6	Enfermagem	Especialista	2002	2002
7	Ciências Biológicas	Doutor	1994	1994
8	Enfermagem	Mestre	2002	2002
9	Enfermagem	Especialista	1997	1997
10	Enfermagem	Especialista	1999	1999
11	Enfermagem e Pedagogia	Mestre	1994	1994
12	Enfermagem	Especialista	2000	2000
13	Psicologia	Doutor	1994	1994
14	Letras	Mestre	1994	1999
15	Pedagogia	Mestre	1998	2001
16	Enfermagem	Especialista	1999	1999
17	Enfermagem	Especialista	2000	2000
18	Ciências Biológicas	Doutor	1998	2003
19	Enfermagem	Mestre	1995	1995
20	Enfermagem	Especialista	2002	2002
21	Enfermagem	Mestre	1998	1998
22	Enfermagem	Especialista	2002	2002
23	Enfermagem	Especialista	2002	2002
24	Enfermagem	Especialista	2002	2002

25	Tecnologia de Processamento de Dados	Mestre	1999	2005
26	Educação Física	Mestre	1994	2004
27	Enfermagem	Mestre	1994	1995
28	Pedagogia	Especialista	1998	2004
29	Enfermagem	Especialista	2002	2002
30	Ciências Biológicas	Doutor	2003	2004
31	Enfermagem	Especialista	2004	2004
32	Enfermagem	Especialista	2003	2003

Fonte: DRH UEMS, 2005.

Os professores em regime de convocação possuem formação inicial nas áreas de Enfermagem, Pedagogia, Matemática, Fisioterapia, Biologia, Ciências Biológicas, Nutrição e Farmácia. Em relação a formação continuada dois possuem o título de Doutor, três são mestres, cinco especialistas e seis docentes apenas graduados.

O quadro 2 (abaixo) mostra a relação do corpo docente em regime de convocação:

**Quadro 2 - Caracterização dos docentes convocados do Curso de Enfermagem da UEMS – ano 2005.**

NOME	FORMAÇÃO	TITULAÇÃO	INGRESSO/ UEMS	INGRESSO/ CURSO
1	Enfermagem	Graduado	2005	2005
2	Pedagogia	Especialista	2005	2005
3	Enfermagem	Graduado	2005	2005
4	Matemática	Mestre	2005	2005
5	Enfermagem	Especialista	2003	2003
6	Enfermagem	Especialista	2005	2005
7	Fisioterapia	Graduado	2005	2005
8	Ciências Biológicas	Mestre	2003	2003
9	Pedagogia	Doutor	2005	2005

10	Enfermagem	Graduado	2002	2002
11	Biologia	Mestre	2005	2005
12	Enfermagem	Graduado	2004	2004
13	Enfermagem	Graduado	2005	2005
14	Nutrição	Doutor	2005	2005
15	Nutrição	Especialista	2005	2005
16	Farmácia	Especialista	2005	2005

Fonte: DRH UEMS, 2005.

Como o Curso foi implantado concomitantemente com a Universidade em 1994, temos docentes com diferentes tempos de inserção entre 1 a 11 anos.

Buscando abranger a diversidade de formação dos docentes que atuam no Curso, o universo dos sujeitos é composto de 16 professores que atenderam os seguintes critérios: ser docente efetivo com tempo de inserção no Curso de no mínimo três anos e contemplar a diversidade de formação. Entre os docentes com formação inicial em Enfermagem, incluímos todos os professores que no período de 1994 a 2005 assumiram as funções de Chefia de Departamento e ou Coordenação de Curso<sup>5</sup> e abarcar todas as áreas de atuação (Enfermagem Psiquiátrica, Enfermagem Clínica, Enfermagem Cirúrgica, Saúde da Mulher, Saúde da Criança, Saúde Coletiva e Administração em Enfermagem). Entre os professores da mesma área de formação e atuação, selecionamos um por área e optamos pelo docente com maior tempo de inserção no Curso.

A adoção desses critérios de inclusão visou contemplar uma possível diversidade deste grupo, pois fazem parte do corpo docente professores com formação em diversas áreas já mencionadas e com diferentes tempos de inserção no Curso.

Definidos os critérios e as condições, mapeamos no quadro de lotação dos docentes do Curso os professores que poderiam fazer parte do estudo e, logo que contatados prontamente aceitaram a participar.

---

<sup>5</sup> Optamos na participação de todos os docentes que assumiram as funções de Chefia de Departamento e ou Coordenação de Curso, pois acreditamos que esses docentes apresentam um maior envolvimento com o Curso, a Universidade e com as questões da Educação Superior.

Assim, fazem parte dessa pesquisa professores<sup>6</sup> com formação inicial em Letras, Enfermagem, Psicologia, Ciências Biológicas, Pedagogia, Nutrição e Farmácia. Dentre os professores com formação inicial em Enfermagem, cinco possuem a Licenciatura e quatro assumiram as funções de Chefia de Departamento e ou Coordenação de Curso.

No quadro abaixo, apresentamos um resumo das características dos professores selecionados para este estudo.

**Quadro 3 - Caracterização dos professores do Curso de Enfermagem da UEMS que fazem parte deste estudo.**

PROFESSOR	TITULAÇÃO
D1	Mestre
D2	Mestre
D3	Especialista
D4	Mestre
D5	Mestre
D6	Especialista
D7	Doutor
D8	Mestre
D9	Especialista
D10	Especialista
D11	Mestre
D12	Especialista
D13	Doutor
D14	Mestre
D15	Mestre
D16	Especialista

Fonte: DRH UEMS, 2005.

<sup>6</sup> Para manter sigilo e o anonimato dos participantes, nas análises dos dados identificamos os docentes com os códigos D1 a D16.

Para compreendermos os entrecruzamentos estabelecidos pelas tramas dos fios das trajetórias, das experiências, dos valores, das concepções e dos saberes docentes que permearam o processo de formação como professor, utilizamos entrevistas semi-estruturadas baseadas em um roteiro prévio (Anexo II). As questões das entrevistas foram organizadas em blocos temáticos, norteando as pesquisadoras e, ao mesmo tempo, garantindo a liberdade do entrevistado de transitar por seus pensamentos e lembranças, tendo a possibilidade de abordar o que lhe era importante naquele momento e do modo como lembrava desses fatos.

As entrevistas foram marcadas com antecedência, respeitando a disponibilidade dos entrevistados e ocorreram entre outubro a novembro de 2005. As entrevistas foram gravadas, transcritas e devolvidas para que o professor entrevistado pudesse dar seu parecer sobre o conteúdo da mesma antes de ser analisada. Muitos entrevistados rememoravam sobre suas trajetórias de forma espontânea, indo ao encontro de uma narrativa, mostrando suas singularidades, outros, respondiam quase que de forma pontual os questionamentos das pesquisadoras.

Todos os participantes consentiram participar do estudo e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido para pesquisa (Anexo I).

Utilizamos também fontes documentais como relatórios, atas de reuniões, decretos governamentais disponibilizados pelo Curso e pela Universidade e artigos de jornais e revistas. Essas fontes foram importantes para reconstruir a história do Curso e da UEMS, favorecendo assim, a compreensão do contexto em que os professores do estudo estão inseridos.

Esta proposta de pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, com parecer favorável para sua realização homologado na VI Reunião do CEP/FCM, em 28 de junho de 2006.



## CAPÍTULO 2 - A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM ENFERMAGEM NO BRASIL

*O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade completa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos.*

**Edgar Morin**

Neste capítulo abordamos discussões presentes na Educação Superior brasileira tendo como foco principal os anos 90. Tendo em vista essa década como horizonte temporal, o estudo busca situar o tema desta pesquisa no contexto das discussões da Educação Superior no período em que se deu a implantação da UEMS e do Curso de Enfermagem.

A década de 1990 marcou um momento no qual ocorreram mudanças na estrutura do Estado brasileiro, com implicações importantes sobre a Educação Superior em Enfermagem. É também um período muito representativo pela consolidação democrática do Brasil, contexto que confere à época grande importância para a produção de políticas públicas.

Com o intuito de problematizar alguns pontos que consideramos importantes para a compreensão do tempo ora delimitado, apresentamos elementos que se fizeram presentes nas discussões sobre a Educação Superior em nosso país. Nesse período, os cursos da área da saúde assumem um sentido nuclear no contexto contemporâneo das políticas públicas da Educação Superior – principalmente com a ênfase nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação e das políticas no campo da saúde – que orientam a formação profissional e a direcionam para o Sistema Único de Saúde (SUS).

Sabemos que este debate não é inédito pelos inúmeros trabalhos realizados nessa área. Porém, consideramos essa abordagem necessária, porque envolve a área da saúde e, mais especificamente, a Enfermagem, contexto no qual discussões sobre essa temática ainda são

pequenas. Nesse sentido, subdividimos o capítulo em quatro unidades: “A Educação Superior no Brasil: um breve histórico”; “A Educação Superior nos anos 90”; “Políticas educacionais propostas no final de 90 e anos 2000” e “Mudanças na Educação Superior em Enfermagem”.

## **2.1 - A Educação Superior no Brasil: um breve histórico**

Segundo Fávero (1980), a universidade brasileira é uma instituição recente. Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil são criadas as primeiras instituições de Ensino Superior com o intuito de formar pessoas para atender ao Exército e à Marinha brasileira.

Cunha (1980) comenta que os primeiros cursos superiores foram introduzidos em estabelecimentos isolados e destinava-se a formar burocratas e especialistas para atuar no Estado, como também, para a produção de bens simbólicos atendendo ao consumo das classes dominantes.

Até o ano de 1889 havia no Brasil cinco faculdades consideradas tradicionais: a de Direito em São Paulo e em Recife, a de Medicina e de Engenharia no Rio de Janeiro e a de Medicina na Bahia. A partir desta década surgiram várias escolas superiores, mas todas de iniciativa particular (CUNHA, 1980).

Segundo o autor, com a Proclamação da República o Ensino Superior se expande, incentivando a criação de faculdades privadas, chamadas de “escolas superiores livres”, não dependentes do Estado. A grande expansão do Ensino Superior “foi produto de determinações técnico-econômicas, tais como a necessidade de aumentar o suprimento da força de trabalho dotada de alta escolaridade, e, também, de determinações ideológicas, como a influência do positivismo” (CUNHA, 1980, p.147) para um ensino livre. As escolas foram abertas pelos governos estaduais como também por pessoas e entidades particulares.

As primeiras faculdades brasileiras, como a de Medicina, Direito e a Politécnica, eram instituições independentes e estavam localizadas em cidades consideradas importantes para o seu desenvolvimento. Seguiam o modelo das escolas francesa, sendo, portanto, mais voltadas para as

questões do ensino e menos para a pesquisa. Sua organização didática e sua estrutura de poder baseavam-se em “cátedras vitalícias”, isto é, o catedrático dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda sua vida. Dessa forma, a Educação Superior apresentava uma orientação profissional bastante elitista (OLIVE, 2002).

Para Masetto (1998b), os cursos superiores instalados no Brasil estavam voltados para a capacitação de profissionais que exerceriam funções afins. Assim, buscaram-se currículos seriados e programas fechados que contavam unicamente com disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão. O objetivo era formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade.

Mesmo contando com a existência de escolas de Ensino Superior, a universidade somente surge no Brasil no início do século XX. Em 1920, por força de um decreto do Governo Central, é criada a Universidade do Rio de Janeiro, agregando cursos da Faculdade de Direito, Medicina e a Escola Politécnica, e, em 1927, a Universidade de Minas Gerais, ambas consideradas universidades bem sucedidas, já que existem até os dias de hoje.

Para Fávero (1980), é com a Revolução de 1930 que ocorre uma transformação nas instituições de Ensino Superior no Brasil. O Presidente Getúlio Vargas cria o Ministério de Educação e Saúde e em 1931 é aprovado o estatuto das universidades brasileiras que vigorou até 1961. Este estatuto foi considerado o “marco estrutural da concepção da universidade em nosso país” (FÁVERO, 1980, p.45). Dessa forma, a universidade poderia ser oficial (pública) ou livre (privada). As faculdades foram interligadas por uma reitoria, com vínculos administrativos, porém mantinham a sua autonomia jurídica (OLIVE, 2002).

Em 1934 são criadas as Universidades de Porto Alegre e de São Paulo (USP) e, em 1935 a Universidade do Distrito Federal. De acordo com Fávero (1980, p.18), é com a criação da USP que nasce a primeira instituição brasileira com ideal de universidade, carregando a idéia da indissociabilidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. A USP foi considerada uma das melhores faculdades de São Paulo e visava formar “elites cientificamente aptas a dirigir e solucionar problemas da nação” e era considerada um centro de criação e elaboração do saber em todos os domínios do conhecimento. Seus professores eram provenientes da França, Itália,

Alemanha e Portugal e isto possibilitou a formação de um grupo de jovens cientistas brasileiros que elevaram a pesquisa a um nível de importância até então nunca alcançado (CAVALCANTE, 2000), tornando-se, assim, um dos centros de pesquisa mais importantes do Brasil.

A partir da década de 1940 as universidades no Brasil seguem uma tendência acentuada para a profissionalização, sendo as funções de pesquisa e a manutenção da cultura deixadas em segundo plano. Segundo Olive (2002), foi com a expansão da rede de ensino de nível médio e a maior aceitação da participação da mulher no mercado de trabalho, principalmente nas atividades ligadas à Educação, que novos cursos pertencentes às Faculdades de Filosofia passaram a ser freqüentados por mulheres que ingressavam no Ensino Superior e desejavam dedicar-se ao magistério. A autora salienta que, com a escassez de recursos humanos e materiais, as faculdades ofereciam somente atividades de ensino sem qualquer compromisso com a questão da pesquisa.

Para Cavalcante (2000, p.8), a institucionalização da universidade no Brasil, “sem a correspondência real com uma estrutura universitária, condicionou o processo de formação desta universidade a mais uma das dicotomias que têm caracterizado a educação brasileira”. O Ensino Superior crescia em ritmo acelerado em relação ao número de cursos, unidades escolares e aumento das vagas de ingresso e, concomitantemente a isso, aumentava no meio intelectual dessas universidades uma insatisfação com a mesma. Para a autora isso demonstra “o retorno ao velho debate da quantidade x qualidade, perfeitamente aplicável no País, desde o ensino fundamental até o ensino superior”.

No final da década de 1940 e durante a década de 1950, o governo brasileiro efetivou a incorporação de escolas privadas de Educação Superior, resultando no processo de criação das Universidades Federais. Salienta-se também, que, nesse período, houve a influência da Igreja Católica para o surgimento das primeiras universidades católicas, que mais tarde passaram à denominação de “Pontifícias Universidades Católicas” (CARBONARI, 2004).

Cunha (2001) aponta que durante o período Republicano, o Ensino Superior no Brasil cresceu e se “complexificou” pela presença de três fatores: a presença do governo federal nos Estados, principalmente nas capitais, favorecendo a criação e manutenção das faculdades; a projeção das elites tanto locais como regionais no Ensino Superior visando à reprodução de quadros intelectuais, auxiliando na criação e manutenção de faculdades estaduais nas capitais e

em cidades importantes politicamente no interior e a criação de faculdades por agentes privados (profissionais ou empresariais) visando suprir a demanda não atendida pelo setor público.

Foi somente no final da década de 1940 que surgiram as primeiras discussões para a elaboração das Diretrizes e Bases da Educação Nacional sendo aprovada e sancionada somente em 1961 (Lei Nº 4.024/61). Essa Lei favoreceu as instituições privadas de ensino com aumento de subsídios públicos e, reforçou o modelo tradicional de instituições de Ensino Superior vigente. Segundo Olive (2002), esta Lei conservou a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta pela justaposição de escolas profissionais, mantendo o foco centrado no ensino sem salientar o desenvolvimento da pesquisa. Cavalcante (2000) complementa que essa legislação manteve a estrutura anterior de escolas reunidas com a separação de órgãos que desenvolviam a pesquisa e o ensino, e, em contrapartida, falava de autonomia, flexibilidade e experimentação.

Minto (2005 p.102) discutindo sobre as políticas para o Ensino Superior brasileiro menciona que a LDB de 1961 possibilitou a utilização de recursos públicos para o benefício do setor privado, facilitando assim, a “abertura de portas para o processo de privatização” tendo seguimento na educação brasileira com o Regime Militar.

Com essa política, estendeu-se às escolas privadas as mesmas condições das escolas mantidas pelo Estado, favorecendo o acesso aos recursos públicos, como também a participação nas “instâncias decisórias e regulatórias da educação” (MINTO, 2005, p.103). Para o autor, o período da Ditadura Militar foi importante para a expansão da Educação Superior no setor privado. Reporta-se que:

foi com o golpe que se iniciou um novo período na história educacional brasileira em que a contra-reforma da universidade viria a selar de vez a intenção de nossas elites em eliminar o caráter crítico da universidade, da produção autônoma do conhecimento, enfim da já parca função pública da universidade, consolidando para este ensino um modelo pautado, via de regra, nos modelos das escolas antigas superiores (MINTO, 2005, p.110).

Os anos 60 no Brasil correspondem a uma época de uma grave crise econômica, social e política. A política educacional já estava sob domínio do capital internacional e a universidade

adotava uma concepção empresarial, centrada no autoritarismo, na reprodução tecnicista, na disciplina e na ordem (CARVALHO, 2003).

Observa-se uma grande demanda para o ingresso no Ensino Superior e as instituições existentes não conseguiam atender. Olive (2002, p.38) destaca que a comunidade acadêmica atuou em Centros Populares de Cultura e desenvolvendo campanhas para alfabetização de adultos, procurando, dessa forma, contrapor-se “ao projeto elitista herdado do passado, um novo ensino superior, mais nacional e democrático”.

Nesse período, ocorreram muitos fóruns acadêmicos organizados por alunos, professores e pesquisadores que defendiam uma modernização institucional. Muitos buscavam implantar uma universidade voltada para a pesquisa, seguindo o modelo de Humboldt na Alemanha ou o modelo norte-americano. Desejavam o fim do sistema de cátedra, a criação do regime de tempo integral, a implantação de programas permanentes de ensino e pesquisa nas universidades e a abertura de seus portões para outros grupos sociais.

Schwartzman (1988) relata que:

Muitos destes professores acreditavam que, assim transformada, a universidade brasileira poderia se constituir em um centro verdadeiro de reflexão e conhecimento sobre os problemas econômicos e sociais do país, e seus professores mais qualificados teriam, assim, um papel político à altura dos conhecimentos científicos que vinham até então acumulando.

Para o autor a politização dos estudantes também foi importante para a Reforma. Assevera que:

A existência de uma ideologia de modernização e racionalização do ensino superior do país deu por algum tempo conteúdo e direção às críticas que os estudantes dirigiam a suas instituições: seu elitismo, seu imobilismo, o conservadorismo político e intelectual da maioria de seus professores. Se uma universidade renovada desse um lugar mais significativo a seus professores, os alunos dele também se beneficiariam (SCHWARTZMAN, 1988).

Segundo Minto (2005), a Reforma Universitária de 68 aconteceu pela associação de um conjunto de iniciativas legislativas, de práticas e discursos gerados antes e durante os governos

militares que encontraram no fim da década de 1960 condições favoráveis para sua realização. Aponta que o “consenso pró-reforma” organizado pelo movimento estudantil, manifestava que o Ensino Superior precisava ser reestruturado devido à baixa qualidade do Ensino Superior público, a demanda reprimida com a falta de vagas e as precárias das condições das IES. Outro fator importante para a reforma foi o convênio assinado entre o MEC e a USAID criando uma linha política própria para este nível de ensino.

Dessa forma, o governo brasileiro no fim da década de 1960 pressionado pela sociedade e necessidade de adaptar e modernizar a universidade às exigências que os condicionantes políticos, sociais e econômicos exigiam, instituiu um estudo a fim de realizar alterações nas universidades culminando na Reforma Universitária de 68 (Lei N° 5.540/68). A universidade passou a ser adequada ao modelo norte-americano. Assim, com esta Lei, ocorreu a reorganização na estrutura interna das universidades surgindo a “departamentalização”, a matrícula e a contagem de créditos por disciplinas, a implantação do ciclo básico, a institucionalização da Pós-graduação e a universidade passa a ter como princípio a indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão (PANACHE, 2003).

Carbonari (2004) também destaca que as medidas apontadas pela Reforma, em curto prazo, visavam ao desenvolvimento sócio-econômico e técnico-científico e de suporte financeiro do país. Complementa que as medidas adotadas foram de redução dos currículos, diminuição na duração dos cursos de formação profissional, adoção dos regimes de créditos, a substituição do ano escolar por semestres permitindo a entrada de mais de uma turma por ano em cada curso repercutindo, assim, na produtividade das instituições de Ensino Superior. Além dessas medidas, a Reforma introduz o vestibular unificado para cada campo de conhecimento, visando ao aproveitamento de vagas ociosas em áreas de pouca demanda e a instituição do ciclo básico comum para cada área do saber.

Para Schwartzman (1988), a Reforma Universitária consagrou em lei muitas das reivindicações dos professores mais ativos e do movimento estudantil do período pré-64. A cátedra foi abolida sendo substituída pelo sistema colegiado de departamentos. A criação de institutos centrais, reunindo disciplinas que antes se repetiam por várias faculdades e cursos, teve como objetivo reduzir a duplicação de esforços e aumentar a eficiência das universidades. Introduziu-se o ciclo básico para dar aos estudantes uma formação geral antes da especialização

profissional, compensando dessa maneira as limitações do ensino secundário. Essa legislação estabeleceu o ideal de que todo o Ensino Superior do país se organizasse em universidades e não simplesmente em escolas isoladas.

Como conseqüência da Reforma Universitária de 1968, o ensino de Enfermagem também sofreu modificações. A Associação Brasileira de Enfermagem discute um currículo mínimo sendo aprovado em 1972 através do Parecer N° 163/72 e Resolução N° 04/72 ambos do Conselho Federal de Educação. O novo currículo mínimo para os Cursos de Graduação em Enfermagem foi estruturado em dois troncos: o pré-profissional e profissional comum acrescido de opções para habilitações em Enfermagem Médico-Cirúrgica, Enfermagem de Saúde Pública e Enfermagem Obstétrica. Permitiu que o aluno concluísse o curso no mínimo em três e no máximo em cinco anos. Enfatizou o desenvolvimento de técnicas especializadas cada vez mais avançadas como o objetivo de intervir nos serviços médicos e sofisticados do modelo curativo, vigorando até dezembro de 1994 (MENDES, 1996, BAGNATO, 1994).

Para Baptista e Barreira (1999), a Reforma de 68 mostrou-se como um divisor de águas para o Ensino Superior de Enfermagem, pois impôs às escolas o desafio da criação da Pós-graduação, gerando uma significativa contribuição para a inserção da Enfermagem na universidade e na comunidade científica.

A Reforma Universitária de 68 preconizava que o Ensino Superior devia ser ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados. Entretanto, a partir da década de 1970, como conseqüências dessa reforma e da necessidade de atender ao modelo político-econômico vigente, observou-se a criação de inúmeras faculdades isoladas, principalmente em regiões em que havia maior demanda, como nas periferias das grandes cidades e cidades de porte médio nos Estados mais desenvolvidos (FERNANDES, 2003).

No ensino de Enfermagem a partir da década de 1960 também houve pressão pelo aumento de vagas visando atender o mercado de trabalho. Até meados de 1964 havia no Brasil apenas 39 cursos de Graduação em Enfermagem. Entre os anos de 1960 a 1974 foram criados apenas dois cursos pertencentes a universidades federais (BAPTISTA, BARREIRA, 1999). Já no ano de 1975 existiam 41 cursos de Enfermagem, a maioria em escolas particulares de caráter religioso. A partir de 1975, o Departamento de Assuntos Universitários (DAU/MEC) estimulou a

criação de 13 cursos de Enfermagem em instituições federais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 197-?). Porém, entre 1975 a 1980 foram criadas 38 escolas de Enfermagem em nível superior (BAGNATO, 1994).

Para Cavalcante (2000, p.10), a Reforma foi uma tentativa de levar a universidade brasileira a uma reformulação e atualização de seus objetivos, da sua estrutura acadêmica, didática e administrativa visando à busca de “autênticos padrões de funcionamento”.

No entender de Carvalho (2003, p.43), a Reforma Universitária de 1968 “é a expressão definitiva da política e da economia nas esferas de controle do capital internacional, que vêm, até os dias de hoje, a direcionar o funcionamento das IES brasileiras”.

Ao estabelecer a indissociabilidade entre as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos docentes das universidades valorizando sua titulação e a produção científica, a Reforma de 68 possibilitou a profissionalização dos professores e criou condições propícias para o desenvolvimento da Pós-graduação e as atividades de pesquisa no Brasil (OLIVE, 2002).

Assim, a Pós-graduação se consolidou nas universidades públicas, principalmente, nas maiores e tradicionais, sendo resultado de fatores como a valorização de recursos humanos de alto nível, liberação de verbas para o desenvolvimento de programas de Pós-graduação *stricto sensu*, visando formar docentes no exterior e posteriormente em programas nacionais, a atuação de agências de fomento para o desenvolvimento científico (CAPES e CNPq) ambas criadas em 1951, a autonomia dos programas de mestrado e doutorado, o processo de avaliação adotado pela CAPES a partir de 1972, orientando as suas políticas de desenvolvimento, a criação de associações nacionais de pesquisa e Pós-graduação em vários ramos de conhecimento e os encontros anuais dessas associações apoiados pelas agências de fomento para propiciarem a integração da comunidade científica oriundas de diferentes regiões e universidades do país (OLIVE, 2002).

Na Enfermagem, os cursos de Pós-graduação surgiram na década de 1970 com o objetivo de preparar docentes e pesquisadores, como também de conferir um valor simbólico ao diploma de graduação desvalorizado em virtude do crescimento do número de graduados. O primeiro

curso foi instituído em 1972 na escola Ana Nery no Rio de Janeiro e os primeiros trabalhos desenvolvidos voltavam-se para as questões específicas e internas do exercício da profissão. Bagnato (1994) salienta que no Brasil após esse período houve um incremento da pesquisa em Enfermagem.

Com o entendimento de que o sistema educacional é um fator estratégico para o processo de desenvolvimento sócio-econômico e cultural da sociedade, a Pós-graduação representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional. Segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (2004), cabe à Pós-graduação a tarefa de preparar os profissionais para atuar nos diferentes setores da sociedade sendo capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país.

Segundo Trindade (2001), as políticas adotadas nos governos militares visando ao sonho do “Brasil-potência” favoreceram a expansão da Pós-graduação nas universidades públicas e o desenvolvimento de ações no campo do desenvolvimento científico e tecnológico. Por outro lado, essas políticas estimularam o crescimento das instituições privadas para que essas se especializassem no ensino de graduação de massa.

De acordo com Carvalho (2003), foi a partir de 1970 que o governo federal passou a investir na Pós-graduação, contribuindo com a formação de novos pesquisadores. Para a pesquisa foram definidas áreas prioritárias contando com financiamento de agências como CAPES, CNPq e FINEP. As instituições de Ensino Superior, até esse período, assumiram o papel de formadoras para o mercado de trabalho com pouca atuação na pesquisa.

Conforme dados contidos no Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) para o período de 2005-2010 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2004), a Pós-graduação brasileira apresentou índices de crescimento expressivos em todas as áreas de conhecimento. Entre 1976 e 2004 o número de cursos recomendados pela CAPES saltou de 673 para 2.993 representando um aumento de 5,6% ao ano. O segmento público é responsável por 82% da oferta dos cursos de mestrado e por 90% dos cursos de doutorado. Por sua vez, a Pós-graduação no setor privado cresceu de forma expressiva no período de 1996 a 2004, passando de 87 para 346 cursos do mestrado e de 44 para 96 de doutorado. Nas instituições privadas a maior concentração está nas

áreas de Ciências da Saúde, Ensino, Ciências Sociais Aplicadas e Lingüísticas, Letras e Artes, ou seja, em áreas que requerem menores investimentos ou têm maior demanda no mercado de trabalho.

Entretanto, segundo Schwartzman (1988), a grande expansão da Pós-graduação foi problemática. As universidades pressionadas com a demanda por títulos de graduação, a exigência de professores com Pós-graduação e com atuação na pesquisa para o recebimento de verbas e complementações salariais, se valeram da autonomia acadêmica para expandir seus programas de Pós-graduação, muitas vezes sem possuir condições reais para isto.

Apesar da grande expansão da Pós-graduação nas últimas décadas, observa-se uma distribuição desigual entre as regiões do Brasil. Conforme dados divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura em 2004, a região Sudeste concentrava 54,9% dos cursos de mestrado e 66,6% de doutorado seguido da região Sul com 19,6% e 17,1% respectivamente; a região Nordeste com 15,6% dos cursos de mestrado e 10,3% de doutorado; o Centro-Oeste com 6,4% e 4,1% e, a região Norte com apenas 3,5% dos cursos de mestrado e 1,8% de doutorado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2004).

No Mato Grosso do Sul os cursos de Pós-graduação *stricto sensu* se concentram na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e com algumas iniciativas em instituições privadas. Somente no ano de 2000, a UEMS implantou seus primeiros cursos de Especialização *lato sensu* nas áreas de Educação Básica, Biologia da Conservação, Educação de Jovens e Adultos, Fundamentos da Educação, Educação Matemática, Gestão Pública, Zootecnia e Letras.

Em relação à qualificação docente, as universidades federais e estaduais desfrutam um maior índice de professores com mestrado e doutorado. Em 2003, nas federais 43,3% dos docentes possuíam o doutorado e 28% somente o mestrado. Nas estaduais, 37% eram doutores e 28% portadores do título de mestre, devendo ser ressaltada a participação das universidades estaduais paulistas nesse contexto. Já nas privadas, que absorvem maior concentração de alunos, a titulação de seus docentes é menor. Apenas 9,3% são doutores e 38,7% mestres (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2004). Segundo o Plano Nacional de Pós-graduação (2005-2010), esses dados “demonstram que a necessidade de capacitação de docentes, tanto para a

educação básica quanto para a superior, continua sendo uma das tarefas centrais da Pós-Graduação brasileira” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 2004, p. 26).

A maior parte das universidades federais surgiu antes da década de 1950 e 1960 e nos anos 80 houve o aparecimento crescente das universidades estaduais. Poucas universidades federais foram implantadas após esse período. A criação das universidades estaduais representa, de certa forma, a capacidade retraída de expansão do sistema federal. Uma parte substancial da capacidade de pesquisa instalada no país encontra-se localizada nessa rede e em universidades estaduais paulistas. Segundo Martins (2000):

Como unidade mais rica da federação, o Estado de São Paulo criou na década de 30 um sistema de instituições próprias que sempre usufruiu uma tradição de autonomia diante do poder federal. Sua situação econômica foi responsável por um sistema universitário mais estruturado e mais bem apoiado financeiramente que as demais instituições mantidas pelos estados da federação. Atualmente, as estaduais paulistas concentram uma parte substancial da pesquisa e da pós-graduação do país, sobretudo nos cursos de doutorado. A criação das demais universidades estaduais, ocorrida em época mais recente, representa, de certa forma, a capacidade retraída de expansão do sistema federal.

O contexto econômico dos anos 80 é marcado pelo endividamento externo, desequilíbrio na balança de pagamentos, aceleração da inflação, aumento de gastos públicos com diminuição de investimentos. Esses fatores levaram o setor público a desobrigar-se da responsabilidade econômica do ensino superior, procurando transformar as instituições de ensino que “consumiam verbas em empresas que produziam lucros” (CARVALHO, 2003, p.46).

Schwartzman (1988) chama a atenção para a crise que o Ensino Superior brasileiro enfrentou na década de 1980. Considerou como uma crise de valores, idéias e objetivos, repercutindo fortemente sobre os problemas administrativos e financeiros que são, geralmente, os mais visíveis.

Esta década (1980) foi marcada pelo desinvestimento do Estado e a globalização mercantil na universidade pública. Segundo Souza Santos (2004, p.11), estes dois pilares pertencem a um vasto projeto global de política universitária destinado a mudar “o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional”. O processo de “mercadorização” da universidade

consiste em induzir a universidade pública a ultrapassar a crise financeira mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo o industrial. Assim, para o autor, a universidade mantém a sua autonomia e a sua especificidade institucional, privatizando parte dos serviços que presta. Na tentativa de eliminar a distinção entre universidade pública e universidade privada, o governo transforma a universidade na forma de uma empresa, “uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes” (SOUZA SANTOS, 2004, p.12).

## **2.2 - A Educação Superior nos anos 90**

Repensar a Educação Superior passou a ser uma exigência tendo em vista os desafios contemporâneos que estão inseridos no contexto das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais.

Os anos 90 no Brasil é um período marcado por um processo de grandes mudanças sociais, resultado da impregnação das práticas neoliberais adotadas pelos governos. O Estado se reestrutura assumindo forma organizativa semelhante a uma empresa capitalista, tendo como ponto de partida as orientações dos organismos multilaterais<sup>7</sup>, suas políticas públicas e sociais passam a ser vistas como “políticas econômicas” (SILVA JUNIOR; SGUISSARD, 2001).

Com essa perspectiva, a Educação Superior é reestruturada e começa a ser tratada como um serviço e não mais como um bem público que deva ser assegurado pelo Estado. Neste processo ocorre a ativa participação de várias instituições internacionais, como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial, FMI, BIRD e a UNESCO que têm orientado para a redução de gastos com as políticas públicas, direcionamento das atividades universitárias para o mercado e avaliação das instituições como forma de controle e prioridade do

---

<sup>7</sup> Organismos multilaterais são agências governamentais estrangeiras destinadas à captação de recursos financeiros para programas e projetos do setor público e privado (RIZZOTO, 2000; MINTO, 2005).

financiamento público para as instituições privadas (MARTINS, 2000, SILVA JUNIOR; SGUISSARD, 2001, CARVALHO, 2003).

A Reforma do Estado Brasileiro é um processo que vem acontecendo há várias décadas e, a partir dos anos 70, se manifesta mais intensamente em virtude da crise do capital. Esse processo se consolidou com o Governo de Fernando Collor de Melo (1990 a 1991) seguindo com maior intensidade no Governo de Fernando Henrique Cardoso a partir de 1995. Segundo Sguissardi (2003, p.216), nesse governo efetuaram-se os ajustes estruturais e fiscais e as reformas visando atender as necessidades do mercado conforme “recomendações do ajuste neoliberal”.

Em relação à Educação Superior, Rodrigues (2005) menciona que na década de 1990 ocorreram grandes mudanças. As instituições públicas sofreram grandes retaliações por parte do governo federal através da propaganda depreciativa, pelo corte ou não reajuste de verbas, congelamento dos salários dos professores e funcionários.

Para Chauí (2001a, p.211), a Reforma “pretende modernizar e racionalizar as atividades estatais, redefinidas e distribuídas em setores” designado como “setor dos serviços não-exclusivos do Estado” sendo, dessa forma, realizados por instituições não-estatais na qualidade de prestadoras de serviços. Essas atividades abrangem a educação, saúde, cultura e as utilidades públicas entendidas como “organizações sociais” prestadoras de serviços que atuam por meio de “contratos de gestão” com o Estado. Nesse sentido, os direitos sociais como saúde, educação e cultura passam a serem vistos como “serviços” e são definidos pelo mercado.

A Reforma do Estado relaciona-se com o declínio do Estado de Bem-Estar trazido pela economia política neoliberal. Para Cunha (2001, p.44), o projeto da Reforma do Estado consistia na implantação de organizações sociais, “entidades públicas não estatais, a serem construídas sob a forma de fundações de direito privado ou sociedade civil sem fins lucrativos, que se destinariam a prestar serviços em diversas áreas, inclusive nas de educação e de ciência e tecnologia”.

Souza Santos (2004, p.08) discute que a crise institucional da universidade nos últimos 30 anos, que atinge a maioria dos países, foi provocada ou induzida pela “perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela conseqüente secagem financeira e “descapitalização” das universidades públicas”. As suas causas e os resultados provocados

variaram em cada país. O autor salienta que em países que ao longo das últimas três décadas viveram regimes de governo ditatorial, a indução da crise institucional se deu pela tentativa de reduzir a autonomia da universidade até ao patamar necessário à eliminação da produção e divulgação livre de conhecimento crítico e pela necessidade dos Estados colocar a universidade a serviço de projetos modernizadores, autoritários, abrindo ao setor privado a produção do bem público e obrigando a universidade pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários.

Nos países democráticos, a indução da crise esteve relacionada com a Reforma do Estado principalmente a partir da década de 1980, quando o “neoliberalismo se impôs como modelo global do capitalismo” (SOUZA SANTOS, 2004, p.08).

No Brasil, o processo expansionista da industrialização e suas conseqüências com o endividamento externo entre 1968 e 1979, conduziram a uma profunda crise financeira cujos efeitos se tornaram particularmente graves na década de 1980, prolongando-se até hoje. Para Souza Santos (2004, p.08), a “crise financeira do Estado repercutiu-se de forma brutal na universidade pública, tanto mais que simultaneamente aumentou a demanda social pela expansão da educação básica”. O autor comenta, que esta crise “é um fenômeno estrutural decorrente da perda de prioridade da universidade pública entre os bens públicos produzidos pelo Estado” (p.09).

Segundo Chauí (2001a, p.215), a Reforma do Estado converte a “educação de direito em serviço e percebe a universidade como prestadora de serviços”, conferindo um propósito bastante resoluto à idéia de autonomia universitária e “introduz o vocabulário neoliberal para pensar o trabalho universitário, como transparece o uso de expressões como ‘qualidade universitária’, ‘avaliação universitária’ e ‘flexibilização da universidade’”.

Para a autora, a idéia de autonomia universitária buscava garantir que a universidade pública fosse regida através de normas instituídas por seus órgãos representativos. Visava também “assegurar critérios acadêmicos para a vida acadêmica e independência para definir a relação com a sociedade e com o Estado”. Sendo transformada em uma organização administrada, a universidade perde a idéia e a prática da autonomia, pois “se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e

indicadores de desempenho” que passaram a determinar a renovação ou não do contrato. Para que a universidade consiga recursos visando cumprir suas metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, deve captar recursos de outras fontes, isto é, fazendo parcerias com empresas privadas (CHAUÍ, 2001a, p.216).

A respeito da “flexibilização” Chauí (2001a) reporta-se que, para o Ministério da Educação a flexibilização é entendida como o fim do regime único de trabalho, isto é, o concurso público e a dedicação exclusiva são substituídos por contratos “flexíveis” (contratos temporários e precários), simplificação dos processos de licitação, gestão financeira e prestação de contas, adaptar os currículos as necessidades regionais, separar docência e pesquisa sendo que a docência fica sob responsabilidades das universidades e a pesquisa para os centros autônomos de pesquisa.

A UEMS iniciou suas atividade em 1994 tendo seu quadro docente formado na maioria por colaboradores cedidos pela Secretaria de Estado de Educação e por docentes contratados (CLT) com vínculo empregatício temporário. Permaneceu assim, até 1998 quando ocorreu o primeiro concurso público para provimento de cargo de professor de Ensino Superior. Nos anos subseqüentes, realizaram-se vários concursos públicos tentando suprir a demanda de professores, que ainda persiste com um grande número de professores convocados.

Embora a LDB preconize que as instituições de Ensino Superior tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na Pós-graduação *stricto sensu*, a UEMS continuou investindo na capacitação de seus servidores. Em junho de 2006 possuía 65 professores afastados parcial e/ou integralmente para participação em cursos de Mestrado e/ou Doutorado no país e no exterior.

Já a “qualidade” está vinculada ao atendimento das necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social, sendo medida pela produtividade orientada pelo “**quanto** uma universidade produz, **em quanto tempo** produz e qual **o custo** do que produz” (CHAUÍ (2001a, p.216) (Grifos da autora).

Para Souza Santos (2004, p.16), a crise na universidade aprofunda-se na década de 1990 com um impacto desconcertante na Educação Superior, transformando-se de uma universidade “criadora de condições para a concorrência e para o sucesso no mercado, transforma-se, ela própria, gradualmente, num objeto de concorrência, ou seja, num mercado”.

De acordo com Chauí (2001a), a universidade desde suas origens buscou efetivar os princípios de formação, criação, reflexão e crítica tendo sua legitimidade derivada da autonomia do saber face à religião e ao Estado. Assim, tendo a sociedade como seu princípio e referência normativa e valorativa, é determinada, mas também é determinante, percebendo-se inserida na divisão social e política. A autora salienta que, com as lutas sociais e políticas dos últimos anos e com a conquista da Educação e da cultura como direitos, a universidade tornou-se uma instituição social inseparável da idéia de democracia e de democratização do saber. Para ela, a “instituição universitária não pôde furtar-se à referência à democracia como idéia reguladora, nem pôde furta-se a responder, afirmativamente ou negativamente, ao ideal socialista” (CHAUÍ, 2001a, p.217).

Dessa forma, a universidade desenvolveu-se como uma instituição social voltada para a ação social, para a prática social e para o reconhecimento público de sua legitimidade tendo o compromisso de realizar a busca e a socialização de novos conhecimentos. É sua função formar profissionais e intervir na esfera social para a solução de problemas que a realidade impõe.

Entre as Reformas do Estado que atingem diretamente a Educação Superior salientamos a mudança na organização das universidades. Segundo Chauí (1999), o governo passa a entender a universidade como uma entidade não estatal prestadora de serviços. A Educação, como já descrita, é entendida como uma organização social fornecedora de serviços através de contratos de gestão com o Estado. Esses serviços, não exclusivos do Estado, mas altamente competitivos, visariam à modernização e o aumento da eficácia da administração pública.

Zainko e Gisi (2003, p.8), discutindo sobre políticas e gestões da Educação Superior, apontam que as reformas educacionais que estão sendo implantadas no Brasil desde as últimas décadas estão relacionadas com a:

alteração da política de financiamento, diversificando suas fontes; diversificação de instituições de ensino; descentralização e flexibilização ao mesmo tempo em que colocam o sistema de avaliação como mecanismo de controle do ensino e a subordinação da educação superior às demandas do mercado.

Para Chauí (2001b), a universidade brasileira acompanhou as mudanças sucessivas que acometeram o capital desde o milagre econômico dos anos 70, ao processo conservador de

abertura política dos anos 80 e ao neoliberalismo dos anos 90, sendo apontada como universidade funcional, universidade de resultados e universidade operacional.

A universidade funcional foi vista nos anos 70 como forma de sustentação político-ideológica do governo federal. Voltava-se para a formação rápida de profissionais, principalmente das classes média que eram requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho. Para tanto, visando adaptar-se ao mercado de trabalho, modificou seus currículos, programas e atividades a fim de garantir a inserção profissional de seus estudantes. O prestígio e a ascensão profissional era dada pelo diploma universitário, por isso a grande expansão de cursos superiores (CHAUÍ, 2001b).

Nos anos 80, a universidade de resultados, se caracterizou pela parceria entre universidade pública e empresas privadas, as quais deveriam assegurar emprego aos futuros profissionais, estágios remunerados aos acadêmicos e financiar as pesquisas ligadas aos seus interesses. Nesse período é numericamente crescente a abertura de escolas privadas estimulando à escolarização das classes média.

A universidade projetada nos anos 90 voltou-se aos objetivos que envolvem a globalização, passando a ser denominada universidade operacional. Deixa de ser uma instituição social e passa a ser uma empresa organizacional e empresarial em contraposição à universidade tradicional (CARBONARI, 2004).

Neste sentido, Chauí (2001a, p.220) relata que:

De fato, enquanto a universidade clássica estava voltada para o conhecimento, à universidade funcional estava voltada diretamente para o mercado de trabalho e a universidade de resultados estava voltada para as empresas, a universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Em outras palavras, a universidade está virada para dentro de si mesma, mas, como veremos, isso não significa um retorno a si e sim, antes, uma perda de si mesma.

A universidade operacional vem se instalando com as diretrizes neoliberais. É projetada como uma organização voltada para si mesma, regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade e estruturada por normas e padrões alheios ao conhecimento e à

formação intelectual. Em suas transformações destacam-se: aumento de horas-aula; diminuição do tempo de formação para os mestrados e doutorados; a avaliação dos docentes pela quantidade de publicações, participações em colóquios e congressos; a multiplicação de comissões e relatórios (CHAUÍ, 2001a).

De acordo com Chauí (2001a, p.221), nesta visão de universidade a docência é entendida como uma forma de transmissão rápida de conhecimentos e informações, encontradas na grande maioria em manuais de fácil leitura. É considerada também como uma habilitação rápida para os acadêmicos “que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis”. Com isso desaparece a marca essencial da universidade, a formação do cidadão. Para a autora, os professores que nela ingressam, são selecionados sem “levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins”. É contratado por ser um pesquisador que se dedica a algo muito especializado ou por aceitar “ser escorchado e arrojado por contratos de trabalhos temporários e precários, ou melhor, flexíveis” (p.221).

A pesquisa na universidade operacional é marcada pela ruptura com as idéias clássicas e ilustradas que fizeram a modernidade. Para Chauí (2001a, p.222) em uma organização a pesquisa não é apontada como conhecimento, mas sim como meios e instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado, pois em uma organização “não há tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou superação”. Para a autora, nessa forma de universidade não existe pesquisa se considerarmos que a investigação é algo que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão e crítica, enfrentamento com o instituído, a descoberta, a invenção e a criação. A pesquisa deve ter uma visão compreensiva das totalidades e sínteses abertas que suscitam a interrogação e a busca.

Catani e Oliveira (2002, p.15) advertem que nas últimas décadas a universidade está seriamente ameaçada, pois quando abre mão de sua identidade histórica:

corre o risco de servir, mais diretamente, a propósitos de reprodução do poder e das estruturas existentes e não à sua transformação. Nesse sentido, pode tornar-se mais funcional, operacional e passiva diante do instituído, participando da estrutura do poder social e contribuindo com estratégias de conservação da ordem social. Com isso, ela nega e compromete sua existência, tendo em vista

que perde sua autonomia, ganha uniformidade e subordina-se aos interesses do Estado e do mercado.

Neste sentido, a forma de conceber a universidade repercute sobre as atividades dos docentes que nela atuam. Para Chamlian (2003), as concepções sobre a universidade sustentam as ações dos docentes e estão relacionadas à maneira de conceber o próprio ensino. De acordo com a autora, a atividade docente sustenta-se por algumas convicções que induzem a procedimentos, a atitudes e ao próprio tratamento do conteúdo a ser ensinado. Essas convicções possuem suas raízes nas visões de mundo, de sociedade e de Educação que se refletem e se traduzem na organização institucional.

Schwartzman (2005) menciona que no final da década de 1990, o Banco Interamericano de Desenvolvimento preparou um “*policy paper*” sobre Educação Superior em que preconizava a necessidade de diferenciar com clareza o Ensino Superior em instituições que pudessem se concentrar nos diferentes segmentos: os cursos universitários tradicionais, a educação profissional, a pesquisa e a formação geral. Essa recomendação partia da constatação de que a indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão eram responsáveis por um enorme desperdício de recursos, com grande parte dos alunos jamais conseguindo obter seus títulos e uma inflação progressiva de credenciais associada a problemas extremamente sérios de qualidade. Vários anos depois, constatou-se que essa recomendação não surtiu maiores efeitos e, de fato, a expansão do Ensino Superior não se deu pelo crescimento da Educação técnica ou profissional, mas pela expansão dos cursos universitários tradicionais. A Educação Superior profissional se mostra estagnada, enquanto o ensino universitário convencional cresce continuamente.

Em 1996 com a aprovação da LDB, implementou-se um modelo de universidade adaptado às diretrizes político-econômicas do Estado Neoliberal privilegiando as demandas do mercado e não mais as demandas sociais (MENEGHEL, 2003). Segundo a autora (p.273), essa Lei possibilitou ao governo por “um fim ao modelo universitário moderno” estabelecido pela Reforma Universitária de 68 e passa a “assumir e estimular a diversidade institucional”, entendida como especialização do serviço. A LDB visava expandir a oferta das IES tornando-as mais ágeis no atendimento e na produção de um saber voltado para o desenvolvimento capitalista.

Assim, houve fomento para a expansão da Educação Superior e as principais medidas adotadas visando esse objetivo foram: criação dos Centros-Universitários (com autonomia para o desenvolvimento de atividades na área de ensino e formação profissional); criação, regulamentação e consolidação dos cursos seqüenciais (voltados para a formação profissional específica ou para a complementação de estudos); criação, regulamentação e consolidação dos cursos tecnológicos (objetivando a formação profissional direcionada com as necessidades das empresas e do mercado); flexibilização curricular (adequação dos cursos de graduação com as demandas do mercado); avaliação dos cursos com a instituição e consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a adoção do Exame Nacional de Cursos (ENC); consolidação de programas de ensino à distância; criação, regulamentação e implementação de Institutos Superiores de Educação (abrigoando o curso normal superior e demais cursos de Licenciatura fora das universidades) e definição de nova matriz de distribuição de recursos orçamentários (privilegiando o número de alunos na graduação em detrimento das atividades de pesquisa e extensão) (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2004; MENEGHEL, 2003).

A LDB de 1996 introduziu de forma regular e sistemática o processo de avaliação dos cursos de graduação e das instituições de Ensino Superior, condicionando o credenciamento e o reconhecimento dos cursos vinculado ao desempenho mensurado por esta avaliação. Quando apontadas deficiências, estabelece-se um prazo para que a instituição possa saná-la e caso isso não ocorra, pode haver o descredenciamento da IES (OLIVE, 2002).

Segundo Dias Sobrinho (2001a), as conseqüências da Reforma do Estado com a insuficiência de recursos para as políticas públicas, principalmente em relação à Educação, acarretaram mudanças nas universidades chegando alterar a história que estava sendo construída há vários séculos. Exigem-se mais respostas e maior produtividade afetando sua autonomia. Essa crise leva a exigência da avaliação, que corresponde mais com a:

prestação de contas da gestão universitária, da administração financeira, da eficiência da universidade em apresentar os produtos requeridos, e a busca de comprovações da seriedade institucional na utilização de recursos para a produção e o desenvolvimento do capital intelectual, que passa a ser disputado como o mais importante instrumento de desenvolvimento econômico (DIAS SOBRINHO, 2001b, p.151-152).

Assim, para Dias Sobrinho (2001b, p.152) a avaliação está mais voltada para a “política e à administração da Educação Superior do que para os processos de ensino-aprendizagem e de produção científica, tecnológica, cultural e de formação de cidadania”.

De acordo com Carbonari (2004), o sistema de avaliação da Educação Superior brasileira fundamenta-se nos seguintes pressupostos: implantação de um processo de economização da Educação que altera objetivos, valores e processos educativos; amplia o poder de controle do Estado e modifica o relacionamento entre as IES; promove mudanças na gestão universitária, na produção do trabalho acadêmico e na formação profissional. Destaca também que:

Apesar desse tipo de avaliação centralizadora estar voltada prioritariamente para o controle e para a definição de políticas que estimulam a expansão competitiva, na prática no interior de cada IES onde cada uma tem maneiras específicas de construir os seus sentidos, ganha espaço para melhor definir suas prioridades e organizar seu efetivo desenvolvimento, em termos administrativos, políticos, éticos, pedagógicos e científicos (CARBONARI, 2004, p.129).

Nesse sentido, concordamos com Dias Sobrinho (2003) que as avaliações propostas são instrumentos fundamentais para a Reforma do Estado, assumindo funções de regulação e controle da eficácia e eficiência das políticas, das instituições e dos serviços públicos. Nas últimas décadas a avaliação da Educação Superior passou a ter uma grande centralidade com as políticas de globalização.

Diante do exposto, as políticas adotadas para a Educação Superior nos anos 90 realçaram aspectos encontrados no projeto neoliberal vigente no país. Dourado, Catani e Oliveira (2004, p.93-94), explicitam que essas políticas de diversificação e diferenciação:

a) buscaram favorecer a concorrência e o atendimento às diferentes demandas e clientelas, mediante oferta que promoveu a dissociação entre ensino e pesquisa; b) procuraram *naturalizar* ainda mais as diferenças individuais, instituindo um *sistema* que contemplasse essas diferenças em termos de capital econômico, cultural e social acumulado; c) ampliaram a subordinação do ensino superior ao mercado, particularmente no tocante à formação profissional e à produção de bens e serviços acadêmicos; d) explicitaram mais a forma de funcionamento do sistema do que as suas finalidades sociais e o seu compromisso com o bem-estar coletivo e com o projeto de nação; e) deram ao estado os instrumentos legais e burocráticos necessários à avaliação, supervisão e controle, o que permitiu promover maior competitividade ao sistema (Grifos dos autores).

No tocante à expansão da Educação Superior nos anos 90 no Brasil, assim como em toda América Latina, as recentes mudanças têm caminhado para um número cada vez maior de vagas no ensino privado e para o sucateamento do ensino público. As reformas educacionais começaram na década de 1980, num período em que o país saía da ditadura militar e que havia duras políticas de ajustes fiscais e acentuaram-se na década de 1990 com a proposta de Reforma do Estado.

Martins (2000), reportando-se ao Ensino Superior, relata que o Brasil apresentou um acentuado crescimento quantitativo nas últimas três décadas, caracterizado pelo aumento do número de instituições, de matrículas, de cursos e de funções docentes. Após experimentar um forte impulso expansionista durante os anos 70, na década de 1980 passou por um período de franco arrefecimento, chegando quase a uma situação de estagnação do número de matrículas na graduação. Durante os anos 90 a Educação Superior deu mostras de recuperação na sua capacidade de crescer aceleradamente, mas vem enfrentando dificuldades que afetam a sua eficácia e qualidade.

Segundo Schwartzman (1988), a expansão quantitativa da Educação Superior foi marcada pela incorporação de um público diferenciado socialmente como estudantes do gênero feminino, que de minoria passaram a constituir na metade ou mais do alunado, alunos já integrados no mercado de trabalho que buscaram no Ensino Superior uma nova oportunidade ou a possibilidade de uma promoção e pessoas de níveis sociais menos privilegiados, que vinte ou trinta anos antes jamais teriam colocado uma carreira universitária como perspectiva possível de vida. Dessa forma, ocorre um acentuado processo de interiorização, regionalização e feminilização do ensino.

Já para Dias Sobrinho (2001c), a ampliação das instituições privadas no Brasil nos últimos anos está relacionada às diretrizes apontadas pelos organismos multilaterais para o encaminhamento da Educação Superior. Entre elas destaca o fomento, a diversificação das instituições públicas e a competitividades entre as mesmas, o estímulo a ampliação da rede privada e a busca por fontes alternativas de financiamento para as instituições públicas, bem como a vinculação deste ao aumento da produtividade.

Aponta também, como impulso para o crescimento das instituições privadas, fatores como: o orçamento das instituições públicas, as formas de gestão e administração das Universidades, a desvalorização do que é público e o enaltecimento do privado, vinculação da Educação Superior às empresas, bem como, a perpetuação de seus modelos organizacionais e gerenciais, a concorrência e a competitividade entre as instituições como resultado da impregnação ideológica da eficiência e mensurações produtivistas da avaliação, da flexibilização dos meios e controle dos resultados, do desprestígio da pesquisa, da criação de cursos rápidos, dentre outros (DIAS SOBRINHO, 2001c).

Mesmo com um grande crescimento numérico das instituições de Ensino Superior nas últimas décadas, sua expansão apresenta distribuição desigual nas diversas regiões do Brasil. A maior concentração localiza-se na região Sudeste, absorvendo 49,7% dos estabelecimentos; a Sul com 16,6%; a Nordeste, 17,1%; a Centro-Oeste com 10,7% e a região Norte abriga apenas 5,9% das instituições (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2005).

Segundo dados contidos no Censo da Educação Superior de 2004, o maior crescimento percentual registrado no ano de 2004 se deu nas regiões Norte (16,8%) e Nordeste (13,2%) e o mais baixo na região Centro-Oeste, com um crescimento de apenas 2,4% (cinco instituições) (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2005).

Os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que a Educação Superior cresceu, majoritariamente, no setor privado, com uma taxa de 8,3%, significando um acréscimo de 137 novas instituições. No setor público, as instituições federais cresceram 4,8%, com o acréscimo de quatro novas instituições; as estaduais 15,4% com o acréscimo de dez novas instituições e as municipais 5,1%, com três instituições. Dessa forma, o setor privado prevaleceu em 2004, com 88,9% do total das instituições do sistema de Educação Superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2005).

Em relação ao Ensino Superior em Enfermagem a grande expansão do número de cursos foi mais forte a partir da LDB/96. Entre 1996 a 2004, foram criados 304 cursos, indicando uma

expansão de 286,79%. Essa expansão, contudo, não se deu de maneira uniforme, ocorreu principalmente na região sudeste e sul. Na Região Centro-Oeste, em 1991 havia apenas de cinco de graduação em Enfermagem e em 2004 aumentou para 29 cursos. O maior incremento se deu na rede privada (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2006b).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2006b, p.148), “esse desequilíbrio entre os cursos da rede pública e rede privada expressa a premissa mercadológica da educação superior que valorizou o mercado econômico como elemento fundamental na criação de novos cursos e instituições”.

Por outro lado, na dinâmica desse processo de expansão da Educação Superior, produziu-se um complexo e diversificado sistema de estabelecimentos acadêmicos com formatos institucionais, vocações e práticas acadêmicas bastante diferenciadas. Dessa forma, o Ensino Superior brasileiro é heterogêneo e diversificado; tanto o setor público quanto o setor privado são compostos por segmentos de universidades e faculdades com características distintas e peculiares.

São consideradas universidades, as instituições pluridisciplinares, públicas ou privadas, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares de Ensino, Pesquisa e Extensão.

De acordo com a LDB, no seu Artigo 52, a Universidade deve necessariamente realizar atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, contar com um terço de doutores e mestres em seu quadro docente e com um terço de seus professores contratados em regime de tempo integral.

As universidades representam somente 8,4% do total de instituições de Educação Superior do país (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2005).

Os Centros Universitários são classificados como instituições de Educação Superior, públicas ou privadas, pluricurriculares que devem oferecer ensino de excelência e oportunidades de qualificação ao corpo docente e condições de trabalho à comunidade escolar. Foram instituídos pela LDB de 1996 e são instituições pertencentes quase que exclusivamente (97,2%)

ao setor privado. O setor público conta com apenas três instituições deste modelo de organização acadêmica, todas municipais. O seu crescimento desde 1997 é bastante expressivo, tendo passado de 13 para 107 instituições em 2004, um crescimento de 723,1%, representando 5,3% do total de instituições (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2005).

As Faculdades Integradas e Faculdade são instituições de Educação Superior públicas ou privadas, com propostas curriculares em mais de uma área do conhecimento, organizadas sob o mesmo comando e regimento comum, com a finalidade de formar profissionais de nível superior, podendo ministrar cursos nos vários níveis (seqüenciais, de graduação, de Pós-graduação e de extensão) e modalidades do ensino.

Como Institutos Superiores ou Escolas Superiores compreendem-se as instituições de Educação Superior, públicas ou privadas, com finalidade de ministrar cursos seqüenciais, de graduação, de Pós-graduação e de Extensão.

As Faculdades, Escolas e Institutos são a grande maioria das instituições de Educação Superior no Brasil, atingindo um percentual de 73,2%. Geralmente são pequenas, com uma média de 610 estudantes, dedicando-se quase que exclusivamente ao ensino de graduação. O setor privado detém 94,2% deste modelo de organização acadêmica (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2005).

Por fim, os Centros de Educação Tecnológica, que atuam como instituições especializadas de educação profissional, públicas ou privadas, com a finalidade de qualificar profissionais em cursos superiores de educação tecnológica para os diversos setores da economia, realizar pesquisa e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, oferecendo inclusive mecanismos para a formação continuada. Embora na origem esse modelo de organização acadêmica fosse exclusivamente público, hoje o setor privado responde por 66% destas instituições. Em virtude dessa alta taxa de expansão, percebe-se uma clara e crescente preferência pela formação de tecnólogos em cursos de menor duração e voltados às necessidades imediatas do mercado.

Em 2004, as 2.013 instituições de Ensino Superior no Brasil estavam organizadas da seguinte forma: 169 são Universidades; 107 são Centros Universitários; 119 são Faculdades Integradas; 1.474 são Faculdades, Escolas e Institutos; e 144 são Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2005).

A UEMS é uma instituição Estadual mantida e administrada pelo governo do Estado do Mato Grosso do Sul. Foi criada pela Constituição Estadual de 1979 e implantada em 1993. É uma Fundação com autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar. Rege-se por um estatuto oficializado pelo Decreto Nº 9.337, de 14/01/1999. Possui vocação voltada para a interiorização de suas tarefas e nasceu para atender uma população que, por dificuldades geográficas e sociais, dificilmente teria acesso ao Ensino Superior, como também reduzir as disparidades do saber e as desigualdades sociais e mudar o cenário da qualidade da educação básica do MS e região.

### **2.3 - Políticas educacionais propostas no final dos anos 90 e 2000**

Nos últimos anos, as políticas educacionais passam a ter uma influência muito grande dos organismos multilaterais, principalmente do Banco Mundial, com o intuito de promover uma reforma da Educação Superior. Os primeiros acordos que adquiriram grande peso foram firmados nos anos 60. Minto (2005) registra que no final desta década, o Banco Mundial assume papel importante neste processo celebrando vários acordos para financiamento de projetos na área educacional no âmbito da cooperação internacional, acordos estes que vêm crescendo nas últimas décadas.

As diretrizes do Banco Mundial preconizam reformas educacionais envolvendo perspectivas de formação/qualificação para o mercado de trabalho tendo como determinação a aquisição de competências e, no plano da gestão, a adequação das instituições aos moldes empresariais buscando a redução dos custos e melhor utilização dos recursos disponíveis. Orienta também a transferência de serviços públicos para o setor privado (MINTO, 2005).

Com este enfoque, Dias Sobrinho (2001b) aponta pontos importantes contidos no documento emitido pelo Banco Mundial denominado “A Educação Superior: lições da experiência”, distribuído em 1993. Nesse documento, o Banco destaca que a Educação Superior é importante para o desenvolvimento econômico e social, mas exhibe críticas às universidades principalmente na questão da avaliação. Para o Banco, nas universidades públicas a relação professor-aluno é muito baixa, os índices de evasão e repetência são grandes, há sobreposição de programas e disciplinas gerando duplicação de esforços para os mesmos fins, o custo do aluno é elevado com pequeno número de formandos, gastos excessivos com atividades não relacionadas ao ensino e pesquisa (alojamento e alimentação) e ociosidade ou substituição de equipamentos e professores. Entende que diante dos investimentos realizados, as universidades não promovem a equidade social e o retorno para a sociedade é muito pequeno.

Diante este diagnóstico, o Banco Mundial traçou diretrizes para reformar a Educação Superior, envolvendo: estímulo à diversificação das instituições públicas e a competitividade entre elas; favorecimento para a ampliação de instituições privadas; busca de fontes alternativas de financiamento para as instituições públicas, inclusive com cobrança de taxa de seus alunos; o financiamento do Estado deve corresponder ao aumento dos índices de produtividade da instituição; redefinição do papel do Estado em relação ao Ensino Superior, devendo sua atuação estar relacionada com a melhoria da qualidade acadêmica e institucional (DIAS SOBRINHO, 2001b).

Com as diretrizes emitidas pelo Banco Mundial, a avaliação das universidades passou a valorizar “a mensuração, a comparação e a determinação da eficiência do sistema e que serve de base para tomadas de decisão referente à distribuição orçamentária” (DIAS SOBRINHO, 2001b, p. 153). Sob essa orientação, “o Estado deve passar a investir um pouco mais nos níveis fundamentais da educação, afastando-se cada vez mais do ensino superior, que deve ir se tornando progressivamente um campo privado” (p.154).

Por outro lado, a UNESCO elabora em 1995 o “Documento de Política para a Mudança e o Desenvolvimento na Educação Superior”. No entendimento de Dias Sobrinho (2001b, p. 158), esse documento menciona algumas dificuldades e deficiências da Educação Superior, com orientações diferentes das apontadas pelo Banco Mundial, sendo mais “positivistas e construídas sob o princípio da importância da Educação Superior enquanto parte essencial do amplo processo

de mudança na sociedade contemporânea”. Alguns pontos dessas orientações estão voltados para ampliar o acesso e a participação na Educação Superior, maior investimento em Educação, incluindo o Ensino Superior, aumento da qualidade, maior fomento a pesquisa, liberdade acadêmica e institucional e intensificação da cooperação internacional na Educação Superior. Tanto para o Banco Mundial como para a UNESCO é necessário que as universidades avaliem suas atividades (DIAS SOBRINHO, 2001b).

Segundo Minto (2005), foi na década de 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que a reforma da Educação Superior ganha maior impulso, sob a ação de organismos internacionais e tendo como premissa as reformas constitucionais, consubstanciadas pela Reforma do Estado.

Dourado, Catani e Oliveira (2004, p.91) expressam que a reforma da Educação Superior no Brasil, iniciada em 1995, previa mudanças estruturais principalmente na lógica de “expansão e de controle do sistema, na articulação das instituições com as demandas e exigências do mercado e do capital produtivo, bem como nas identidades e finalidades das IES”.

As políticas implementadas na gestão de FHC induziram as IES, principalmente as federais, a assumir um perfil próximo das empresas prestadoras de serviços ao mercado, ampliando o processo de subordinação ao setor produtivo através de contratos, convênios e pela realização de atividades remuneradas, enfraquecendo, assim, a articulação do sistema federal mediante “matriz diferenciada de financiamento e diferenciação salarial docente, por meio da Gratificação de Estímulo à Docência” (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p.26). Entretanto, segundo os autores, para as instituições privadas as políticas levaram a um aumento na concorrência interinstitucional, um maior atendimento, assessoramento e articulação com as demandas mercantis, assumiram um caráter mais regional em prestação de serviços, racionalizando as formas de organização e de gestão visando o lucro e a expansão do capital investido.

A LDB de 1996 vem reforçar o pressuposto da Reforma Universitária, pois nela estão presentes indícios de alterações na Educação Superior como a avaliação, a substituição do currículo mínimo pelas diretrizes curriculares, a flexibilização e a autonomia universitária.

Para Trigueiro et al. (2003), os principais eixos que estruturam o debate atual sobre a Reforma Universitária deve-se às mudanças introduzidas, ainda, com a Lei Nº 5. 540 de 1968 (Reforma Universitária de 68 que deu novas diretrizes para a Educação Superior), juntamente com a nova LDB (Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Segundo os autores acima, a Reforma Universitária é abordada em dois grandes níveis: o nível macro, abrangendo o conjunto de todas as instituições de Ensino Superior e o Estado, incluindo todo o aparato jurídico e as políticas públicas orientadas para o setor e o nível local, no âmbito interno de cada organização. Tanto um nível quanto outro estão devidamente articulados à esfera produtiva e ao contexto internacional que os condicionam.

Em relação ao ensino de Enfermagem, em 1997 inicia-se um processo de discussões e estudos a fim de atender a determinação imposta pela LDB. Após um período de três anos de grandes debates, em novembro de 2001 são homologadas as novas Diretrizes Curriculares para nortear o processo de formação em Enfermagem, a Resolução CNE/CES Nº 03/2001 (RODRIGUES, 2005).

Em 2002, o MEC retoma a discussão de uma reforma da Educação Superior, tendo como mote a universidade para o século XXI. Com a progressão dos debates sobre este tema, em dezembro de 2004, o MEC apresentou um anteprojeto de lei de reforma da Educação Superior.

Em suma, o debate sobre a Reforma Universitária ou das transformações na Educação Superior está relacionado, sobretudo, com as questões da qualidade do ensino, do financiamento, gestão e autonomia das instituições públicas e sua relação com a problemática da avaliação, da massificação do ensino e do papel da universidade no contexto econômico-sócio-político e cultural que vivenciamos.

Diante do exposto entendemos que as transformações na Educação Superior no Brasil passam, necessariamente, pelas questões da avaliação, da revisão dos critérios de financiamento e manutenção das instituições públicas, da (re)significação da relação entre o setor público e o privado e, enfim, pela problemática relacionada à autonomia dessas instituições. Todos esses fatores repercutem, direta ou indiretamente, sobre a formação e atuação dos docentes que atuam e que também virão a atuar na Educação Superior.

## 2.4 – Mudanças na Educação Superior em Enfermagem

Este tópico pretende contextualizar o desenvolvimento da Educação Superior em Enfermagem no Brasil, pois muitos eventos como, as mudanças curriculares, foram marcantes para o direcionamento do processo de formação profissional e para uma melhor compreensão da trajetória profissional dos docentes nesse Curso.

Com o propósito de elaborar uma breve retrospectiva histórica acerca do tema, sobretudo nas décadas de 1990 e 2000, reportamo-nos a Alcântara (1963), Bagnato (1994), Mendes (1996), Saupe (1998a), Backes (2000), Tapia (2000), Germano (2003) e Rodrigues (2005) que discorrem em suas produções sobre a origem e desenvolvimento do ensino de Enfermagem em nosso país.

A Enfermagem brasileira nasceu e se desenvolveu buscando o aprimoramento do agir profissional. Sua história demonstra fortes vínculos com as transformações políticas e técnicas da área da saúde como, também, com os processos formais de ensino.

A origem do Ensino Superior em Enfermagem remonta a década de 1920, período em que o Brasil foi marcado por grandes transformações em virtude da urbanização, da imigração, do processo de industrialização de uma economia agrário-exportadora para uma economia urbano-industrial, das oscilações dessa economia e da conjuntura internacional (TAPIA, 2000). Em virtude desses fatores, a saúde pública enfrentava graves crises decorrentes de epidemias e endemias que representavam uma ameaça à população e à economia brasileira. Havia a necessidade de melhorar as condições sanitárias, principalmente nos portos para dar continuidade às transações comerciais (GERMANO, 2003).

Na tentativa de estruturar o serviço de Enfermagem em saúde pública e fundar uma Escola de Enfermagem, o sanitarista Carlos Chagas em colaboração com a Fundação Rockefeller, trouxe ao Brasil Enfermeiras americanas. Assim, organizou-se em 1923, através do Decreto Nº. 16.300/23, a Escola de Enfermagem Anna Nery, também conhecida como Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, baseando-se no modelo das escolas americanas nightingalianas. Esse sistema de formação, denominado vocacional, estava voltado para a

preparação de Enfermeiros para a área hospitalar e para visitas domiciliares aos doentes pobres (MENDES, 1996).

Seu primeiro currículo centrou-se em disciplinas da área de saúde pública, compatível com o objetivo da escola. Porém, a grade curricular era composta por uma parte teórica e outra prática realizada no hospital por um período de oito horas diárias, mostrando, assim, uma ambivalência na formação destes profissionais. O curso tinha duração de 32 meses.

Em relação a essa primeira proposta curricular dando ênfase ao treinamento dos profissionais para o desenvolvimento das técnicas de Enfermagem direcionadas ao cuidado com o paciente hospitalizado, Bagnato (1994, p.152) menciona que:

O primeiro currículo da escola Ana Nery apresenta um rol de disciplinas, na sua maioria de caráter preventivo, dando a impressão de concordância com o objetivo da escola, que era formar enfermeiros para área de Saúde Pública. Isto estaria de acordo com o modelo econômico do período (...), porém contraditoriamente era exigido dos alunos o cumprimento de oito horas diárias no Hospital Geral do Departamento Nacional de Saúde Pública, mostrando o interesse do capital na área da saúde que requisitava esta mão-de-obra para “tocar serviço” e sem remunerá-la.

Pelo exposto, observamos que desde o início da institucionalização da Educação Superior em Enfermagem no Brasil, a contradição entre teoria e prática permeia o ensino da Enfermagem.

Para ingressar no curso eram necessários os seguintes requisitos: ser mulher, ter diploma de uma escola normal ou instituição secundária equivalente, apresentar atestado firmado por médico do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP) garantindo condições de saúde física, mental, ausência de doenças contagiosas e defeitos físicos, ter de 20 a 35 anos e apresentar referências de boa conduta (PIRES, 1989).

Essa forma de ensino ficou conhecida como padrão Anna Nery (PAN), pois formava a Enfermeira padrão de nível superior. Perdurou até meados do século passado, sendo substituído por outros modelos visando contemplar os diferentes cenários das propostas de políticas públicas de saúde, mas quase sempre marcados por uma aproximação às exigências do mundo produtivo.

Nos anos 40 e 50, o setor hospitalar começa a sofrer transformações em suas práticas em decorrência do desenvolvimento técnico-científico, da introdução e utilização de equipamentos modernos para diagnósticos e tratamentos resultantes da inserção do modelo capitalista de produção no setor saúde (GERMANO, 2003). Com essas inovações passou-se a requerer dos profissionais uma maior competência técnica para o exercício profissional.

Assim, a Educação Superior em Enfermagem passou por várias reformulações curriculares. A primeira em 1949 (Decreto N° 27.426 de novembro de 1949), após a promulgação da Lei N°. 775/49 que dispõe sobre o ensino de Enfermagem no país, alterando principalmente o nível de escolaridade dos candidatos para o ingresso no curso, exigindo o curso ginásial ou equivalente. Foram incluídas no currículo as disciplinas de Sociologia e Psicologia e aumento da duração do curso para 36 meses. Embora o mercado de trabalho apontasse tendência para o campo hospitalar, o currículo continuava privilegiando a dimensão preventiva (BAGNATO, 1994, MENDES, 1996, GERMANO, 2003), visto que se fazia necessário controlar doenças de massa para permitir o avanço do capitalismo (TAPIA, 2000).

Na década de 1950, a maioria das Enfermeiras brasileiras atuava no campo hospitalar (49,4%) e apenas (17,2%) na saúde pública. Essa tendência foi influenciada pela criação de novos estabelecimentos hospitalares com o desenvolvimento do complexo médico-industrial e farmacêutico (SAUPE, 1998b). Segundo Bagnato (1994), neste período os cursos de Enfermagem voltaram-se para formar profissionais para o desempenho de atividades administrativas e de ensino, tendo como objetivo a supervisão da assistência de Enfermagem e não mais o cuidado direto ao indivíduo, que passou a ser relegado ao Atendente e aos Auxiliares de Enfermagem.

A segunda reformulação curricular na Enfermagem ocorreu em 1962 por influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1961, determinando normas para a elaboração de currículos mínimos em todos os níveis de ensino. O Parecer N° 271/62 definiu e estruturou o curso de graduação em Enfermagem em dois segmentos: o curso geral e as especializações em Enfermagem em Saúde Pública e Enfermagem Obstétrica. A duração passou a ser de três anos. A carga horária teórica foi ampliada e reduzida a prática para atender o movimento de intelectualização da profissão (MENDES, 1996). Esse currículo eliminou a disciplina de Saúde

Pública passando a ser conteúdo de especialização. Dessa forma, privilegiou a área curativa visando formar profissionais para atuar em clínicas especializadas de caráter curativo e hospitais.

Para Germano (1993, 2003), essa reforma curricular surge em um contexto político em que a economia brasileira apontava para um agravamento de um processo excludente e concentrador de renda. A prevenção e o controle das doenças de massa deixam de ser prioridade dos gastos estatais.

Dessa forma, as mudanças ocorridas na estrutura social e na assistência a saúde nesse período, repercutiram nas políticas educacionais refletindo sobre o ensino da Enfermagem. Germano (1993, p.39) aponta que:

Tomando-se agora o currículo do curso de enfermagem de 1949 e o seguinte, ou seja, o de 1962 - Parecer 271/62 do Conselho Federal de Educação, percebe-se uma mudança considerável; o primeiro surge numa fase em que prevalecia um espírito político supostamente liberal com um capitalismo que ainda não comportava a privatização da saúde de forma empresarial, privilegiando, por conseguinte o estudo das doenças de massas, através das disciplinas ditas de área preventiva. O segundo emerge num momento em que a economia brasileira começa a tender para um processo excludente e concentrador da renda e, dessa forma, coincidentemente, a preocupação primordial do currículo de enfermagem incide agora sobre as clínicas especializadas, de caráter curativo. A saúde pública, antes considerada tão básica, já não aparece como disciplina obrigatória do currículo mínimo, mas como especialização, caso o aluno pretenda continuar os estudos após graduar-se.

Com essa mudança curricular buscava-se uniformizar o ensino de Enfermagem, estabelecendo um currículo mínimo obrigatório servindo de orientação para as escolas organizarem seus cursos.

Com a Reforma Universitária de 1968 fixando normas de organização e funcionamento do Ensino Superior, o Conselho Federal de Educação iniciou a revisão dos currículos mínimos dos cursos superiores, fundamentando-se nas propostas de alteração encaminhadas pelas associações de classe dos referidos cursos. Dessa forma, o currículo de Enfermagem foi modificado em 1972 pelo Parecer Nº 163/72 e Resolução Nº 4/72, ambos do Conselho Federal de Educação (CFE) reafirmando-se também pela evolução científica com técnicas mais avançadas em saúde, vigorando até 1994.

Germano (2003) salienta que nessa fase ocorre um acentuado processo de privatização e especialização dos serviços de saúde, em decorrência da monopolização da economia, repercutindo diretamente nas práticas de saúde e no exercício da Medicina e da Enfermagem. Menciona também que a modificação curricular de 72 aprimorou a atenção curativa em detrimento de uma preocupação com os problemas básicos de saúde. O ensino de Enfermagem concentrou sua atenção “nas clínicas especializadas, com vistas a dominar, cada vez mais, as técnicas avançadas em saúde, em razão da evolução científica” (p.16).

A formação profissional em Enfermagem inicia-se fundamentalmente em 1972, com um currículo mínimo estruturado em dois troncos: pré-profissional e profissional comum, acrescido da opção para habilitação nas áreas de Enfermagem Médico-Cirúrgico, Enfermagem Obstétrica e Enfermagem em Saúde Pública (MENDES, 1996, SAUPE, 1998b).

É na vigência deste currículo que foi criada a Licenciatura em Enfermagem e a organização de cursos de Pós-graduação na área (BAGNATO, 1994). A Licenciatura visava formação pedagógica para os professores de Enfermagem que atuavam em cursos profissionalizantes. Com a Pós-graduação, introduz-se o desenvolvimento de pesquisas, produções técnico-científicas e publicações. As teses produzidas buscavam refletir sobre os problemas técnicos apresentados no cotidiano do trabalho dos profissionais (SAUPE, 1998b).

No final da década de 1970, ainda dentro do período da ditadura militar, iniciou-se um movimento com as primeiras discussões em direção à Reforma Sanitária. Esse movimento fortaleceu-se nos anos 80, ampliando o debate em torno das políticas públicas e sociais. Na área da saúde, resgatou a necessidade de repensar o processo saúde-doença procurando entendê-lo em sua estreita relação com os fenômenos cotidianos do ponto de vista biológico, sociológico, econômico, demográfico, entre outros (BACKES, 2000; GERMANO, 2003).

Germano (2003) menciona que esse contexto de discussões proporcionou o crescimento de uma produção teórica na área da saúde que enfatiza a determinação social das doenças; a crítica ao modelo biologicista centrado no indivíduo; a compartimentalização do saber e as repercussões na formação de seus profissionais, entre outros temas que compunham as discussões sobre a Reforma Sanitária.

Com as transformações propostas pela Reforma Sanitária no final da década de 80, é aprovada a Lei Orgânica da Saúde (Nº 8.080/90) incorporando alguns princípios já aprovados pela Constituição Federal de 1988 como a saúde sendo um direito do cidadão e dever do Estado, o conceito ampliado de saúde com inclusão da determinação social, a construção do Sistema Único de Saúde (SUS) assegurando universalidade, igualdade e integralidade das ações, a participação popular, descentralização político-administrativa, regionalização e hierarquização da rede de serviços de saúde e integração em nível executivo das ações de saúde, meio-ambiente e saneamento básico (BACKES, 2000).

Nesse sentido, percebe-se que muitos problemas estavam centrados na área da saúde pública e os currículos da Enfermagem contemplavam o enfoque biomédico em disciplinas especializadas no campo da medicina curativa.

A década de 1980, para a Enfermagem, também foi marcada por grandes movimentos. Discutia-se a regulamentação da profissão e o processo de formação almejando modificações no currículo mínimo das escolas com o objetivo de formar um profissional com um novo perfil, denominado generalista (MENDES, 1996).

Em 1986 foi aprovada a Lei Nº 7.498/86, regulamentando o Exercício Profissional da Enfermagem. Segundo Mendes (1996), essa Legislação respondeu as expectativas que o mercado de trabalho estava exigindo e explicitou atividades privativas do Enfermeiro como: direção, chefia, organização, coordenação, execução e avaliação dos serviços de assistência de Enfermagem, prescrição da assistência, prestação de cuidados a pacientes graves e com risco de morte e os de maior complexidade técnica. Essas determinações da Legislação provocaram reflexões e revisões nos currículos dos cursos.

Nesse sentido, a Associação Brasileira de Enfermagem mobiliza docentes, discentes e profissionais, desencadeando uma série de seminários regionais e nacionais para discutir e construir uma nova proposta curricular para a Educação Superior em Enfermagem.

Outro fator favorável a essas discussões ocorre em 1985, com a criação pelo MEC das Comissões de Especialistas na Secretaria do Ensino Superior (SESu), visando assessorar a categorias profissionais em suas discussões e decisões (MENDES, 1996). Segundo a autora, a

Comissão de Especialistas do Ensino de Enfermagem incentivou as escolas a “identificar os problemas na formação profissional, de forma a configurar as tendências das soluções adotadas, bem como as divergências e os consensos” (p.39).

Backes (2000) menciona que as discussões visando à construção de uma nova proposta curricular desencadeada na década de 1980 fazem aflorar o entendimento de que o processo formador pode reproduzir as relações de poder instituídas na sociedade capitalista brasileira, mas têm a capacidade de oportunizar, através do embate crítico-democrático, novos modelos e práticas que contrariem o modelo tradicional, valendo-se de concepções curriculares correspondentes à visão crítica e criativa que desejavam imprimir.

Referente à formação dos Enfermeiros, como também dos demais profissionais da área da saúde, previa-se a necessidade de uma formação que valorizasse não apenas a dimensão técnica (conhecimento especializado), mas o social, reconhecendo a importância do trabalho em equipe e do atendimento de demandas da comunidade (SEIFFERT, 2005).

Entre as principais discussões que fundamentaram este processo de reformulação curricular, Backes (2000) destaca: a análise da situação de saúde da população brasileira, as mudanças no perfil demográfico e epidemiológico, as transformações da profissão e do papel do Enfermeiro, os descompassos entre o modelo de formação e as demandas do mercado de trabalho.

Os resultados dessas discussões culminaram na composição de uma nova proposta de currículo mínimo para os cursos de Enfermagem, materializando-se na quarta reforma curricular em 1994.

Com essa Legislação (Portaria Nº 1.721 de 15/12/94) os cursos ficam obrigados a adequar-se em aspectos como a mudança estrutural em áreas temáticas e disciplinas novas, o aumento da carga horária e tempo de duração do mesmo. As áreas temáticas delimitadas foram: Bases Biológicas e Sociais da Enfermagem, incluindo Ciências Biológicas e Ciências Humanas; Fundamentos da Enfermagem; Assistências de Enfermagem e Administração em Enfermagem. O Currículo passa a dar maior ênfase na área de Sociologia e a criação do Estágio Curricular Supervisionado. Fica estabelecida uma carga horária mínima de 3.500 horas, com duração de

quatro a seis anos letivos. Houve distribuição das matérias/disciplinas e um percentual de carga horária para cada área temática (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, 1994).

Para Backes (2000, p.129) o estabelecimento dos percentuais de carga horária das áreas temáticas, denota “a lógica do controle sobre os conteúdos e formas, limitando a formação do perfil profissional generalista, bem como as vocações das escolas, sem considerar as características institucionais e geopolíticas nas quais se inserem”.

Segundo Reibnitz (1998), essa proposta curricular buscava a formação de um profissional mais crítico, inserido num processo histórico-social capaz de auxiliar as transformações das condições precárias de saúde da população. Para tanto, as escolas deveriam cumprir seu papel de promover o conhecimento da realidade ao aluno a partir do exercício da reflexão. Com esse novo enfoque na formação, desejava-se uma ampliação do papel do Enfermeiro e da Enfermagem como fator fundamental para as mudanças na assistência e no ensino. Salienta também que, para se conseguir estes objetivos, o corpo docente precisa estar motivado e preparado para estas mudanças, pois não se deve e nem se pode mudar a formação somente com um processo teórico, é necessário uma reflexão da prática e da realidade social.

Com a aprovação da LDB em 1996, extinguiram-se os currículos mínimos dos cursos de graduação e estabeleceram-se as diretrizes curriculares como responsáveis pelos rumos da formação superior. Assim, na Enfermagem, apesar de ser aprovada uma reforma curricular em 1994 para ser implantada a partir de 1995, no início do ano de 1997 o MEC determina uma nova reformulação dos currículos dos cursos superiores. Iniciam-se então as discussões das diretrizes pedagógicas para a área.

Em relação ao fato de ser aprovada uma reforma curricular em dezembro de 1994 e logo em seguida a categoria ser conclamada para dar novos direcionamentos à Educação em Enfermagem, Rodrigues (2005, p.5) expõe que:

este movimento, como veremos na análise do processo histórico de construção das diretrizes curriculares teve vários momentos catalisadores, com a realização de seminários nacionais e regionais culminando em uma proposta, naquele momento, de um currículo para os cursos de graduação em enfermagem. Tal proposta era um consenso entre aqueles que se envolveram mais diretamente nas discussões sobre a formação e trazia nessas discussões e encaminhamentos a necessidade de formação do profissional enfermeiro em consonância com as

necessidades de saúde no Brasil. Assim, quando o Ministério da Educação lançou o Edital nº 4/97-MEC, que chamava as instituições a proporem as diretrizes curriculares, o conteúdo do documento que a categoria enviou para a comissão de especialistas e que serviria de base para a elaboração do documento, pouco diferia daquelas propostas construídas na década anterior.

Após três anos de grandes discussões, em novembro de 2001, suprimindo as exigências da LDB é homologada as novas Diretrizes Curriculares para a Enfermagem (Resolução CNE Nº 03/2001), tendo como foco uma formação embasada na “pedagogia das competências” e no *aprender a aprender*, com uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, com a formação centrada no aluno e tendo o professor como facilitador (RODRIGUES, 2005). Acontece assim, a quinta reforma curricular nos cursos superiores de Enfermagem.

Para Rodrigues (2006), essa proposta permitiu a flexibilização dos currículos nos cursos de graduação com a superação do modelo do currículo mínimo e autorizou as instituições de Ensino Superior a implementarem projetos pedagógicos com a capacidade de adequar-se às necessidades das regiões do país. Para a autora, as Diretrizes conferem maior liberdade às instituições de Ensino Superior para a organização de propostas pedagógicas, além de favorecer a formação de profissionais comprometidos com a ética, promoção e prevenção das doenças.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares para a Enfermagem, segundo Faustino e Egry (2002), as escolas precisam respeitar a vocação e a identidade institucional e utilizar as Diretrizes como estratégicas estimuladoras de discussões coletivas para subsidiar a construção de projetos políticos pedagógicos que aproximem a formação às necessidades locais de saúde. Nesse sentido, favorecerão a consolidação do SUS, pois é considerado um modelo de atenção à saúde cujas práticas sanitárias se fundamentam em um conceito ampliado de saúde e justiça social.

Nas Diretrizes Curriculares para a Enfermagem, a noção de “competência” constituiu-se como um princípio organizador dos currículos. As “competências gerais” são comuns também aos outros cursos da área da saúde, no intuito de que tornem possível a atuação e interação entre os diversos profissionais. As “competências gerais” elencadas são: atenção à saúde; tomada de decisão; comunicação; liderança; administração e gerenciamento e educação permanente.

Rodrigues (2005, p.133) aponta algumas críticas em relação as “competências” serem gerais a todos os profissionais da área, pois acredita que os campos de atuação na área da saúde são diversos e complexos, exigindo um delineamento específico para cada profissão. Menciona que:

Em nosso entendimento, estas competências gerais se constituem em um esforço de uniformização de atitudes por parte dos trabalhadores da saúde e, como toda uniformização, é passível de cometer imprecisões, neste caso definindo competências que, muitas vezes, não se coadunam com o que são os profissionais.

A Resolução CNE Nº. 3/2001, afirma que 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. O objetivo das Diretrizes Curriculares é levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a *aprender a aprender* que engloba *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer*, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção, a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001).

Desta forma, a proposta é que no Ensino Superior em Enfermagem se abandone o foco do processo educativo centrado na figura do professor, passando para um processo centrado no aluno em que o professor seja um facilitador das atividades educativas. Em decorrência disso, as escolas têm procurado atender essa demanda iminente de transformação.

Para Rodrigues (2005, p.177-178) os princípios pedagógicos apontados pelas Diretrizes Curriculares<sup>8</sup> sistematizados como a pedagogia das competências e do *aprender a aprender*, visando à formação de um profissional generalista, humanista, crítico e reflexivo tendo o ensino centrado no aluno e o professor atuando como facilitador, traz a idéia de que as transformações ocorridas no mundo pós-moderno, com a grande velocidade da produção do conhecimento, “o ideal pedagógico é a construção do conhecimento a partir das necessidades colocadas pelo

---

<sup>8</sup> Para um maior aprofundamento ver Rodrigues (2005).

enfrentamento diário de situações imprevisíveis”. Dessa forma, considera que “longe de estarem desarticulados, são enunciados coerentes com as ‘novas’ perspectivas pedagógicas”.

Ainda em relação ao enfoque da formação profissional com as novas Diretrizes Curriculares, Rodrigues (2005, p.178-179) alerta para que:

visualizamos a necessidade de, criteriosamente, manter uma formação na área da enfermagem atenta à seleção e transmissão dos saberes, conhecimentos que ao longo de nossa história foram se consolidando como essenciais. Ao mesmo tempo e por serem conhecimentos históricos, lançar um olhar crítico expondo a que projetos eles se filiaram. Não nos parece que a polarização entre educação ora centrada no aluno ora centrada no professor seja o mais importante. Ambos, como sujeitos da atividade pedagógica, com diferenças entre si estão numa relação e, como tal, sujeitos até mesmo a conflitos. Ao professor cabe ter claro os fins e os meios da atividade pedagógica de forma que ela não se transforme em improvisação, espontaneísmo.

Para refletirmos sobre a formação do docente que atua no Curso de Graduação de Enfermagem da UEMS, precisamos situar o contexto institucional que a condicionam. Assim, apresentaremos no próximo Capítulo aspectos relativos à formação e desenvolvimento do Estado de Mato Grosso do Sul e a criação, implantação e desenvolvimento da UEMS e do Curso de Enfermagem, *locus* em que os professores desse estudo estão inseridos.



### **CAPÍTULO 3 - O LUGAR DA PESQUISA: O ESTADO, A UNIVERSIDADE E O CURSO DE ENFERMAGEM**

*O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.*

**Walter Benjamin**

A história de cada universidade está articulada ao contexto social, político, econômico e cultural no qual está situada. Concordamos com Fávero (1980, p.17), quando comenta que a “universidade não está fora da história do país, porque cada evento, cada fato social só pode ser compreendido e conhecido no conjunto de suas relações com o todo, isto é, pela ação que opera sobre esse todo e pela influência que dele recebe”.

Neste capítulo, trazemos dados da formação do Estado do Mato Grosso do Sul, da implantação e desenvolvimento da UEMS e do Curso de Enfermagem para discutirmos o processo de formação docente dos professores do Curso, no sentido de que, a partir da macro-história, poderemos entender melhor a micro-história, isto é, como cada professor se tornou docente na Educação Superior. Essa forma de nos situar vem de encontro ao pensamento de Edward Palmer Thompson (1997), no livro “Senhores e Caçadores: a origem da Lei Negra” quando diz: “(...) tive de começar pelo começo e reconstruir a administração da floresta em 1723 (...). Assim, mais uma vez, foi preciso reconstruir o contexto episcopal antes de se poder ver os Negros dentro dele” (p.16). Esta expressão nos indica a necessidade da compreensão do singular a partir da apreensão do universal. Buscamos a totalidade disposta em um campo maior para alcançarmos as particularidades e singularidades de cada professor no processo de se constituírem docentes dentro de um curso de Enfermagem.

### **3.1- A formação de Mato Grosso do Sul: breve histórico**

A criação do Estado de Mato Grosso do Sul se deu a partir da divisão territorial de Mato Grosso em 1977, representando a realização dos sonhos de muitos mato-grossenses-do-sul. O movimento que defendeu a autonomia da região sul e a criação do novo Estado iniciou em 1934 e permanecendo até 1977, quando foi aprovado o projeto de divisão do Estado. A solenidade de instalação do Estado de Mato Grosso do Sul ocorreu em três de janeiro de 1979, quando o Presidente da República, Ernesto Geisel, deu posse ao primeiro governador Harry Amorim Costa (FERNANDES, 2003).

As rivalidades políticas originadas pelas profundas diferenças econômicas, sociais e culturais entre as regiões sul e norte do Estado de Mato Grosso contribuíram para a criação do Estado de Mato Grosso do Sul. Para Ferreira Jr. (1992), era desejo das classes sociais dominantes do sul de Mato Grosso governar o seu território e ter o aparato administrativo aliado ao interesse do governo federal de que o Estado contribuísse com a agropecuária, setor básico da economia, para o plano nacional de desenvolvimento.

O sul e o norte do Estado de Mato Grosso não estavam separados apenas pelas distâncias relacionadas ao espaço territorial e geográfico, mas se distanciavam também pelo volume de capital cultural e social manifestados pelas formas de colonização, caracterização da cultura, ocupação e mecanismos de desenvolvimento. O desenvolvimento econômico das regiões norte e sul ocorreu em épocas distintas, com características muito diversas (AMARAL, 2002).

A região norte teve seu desenvolvimento no início no século XVII pelo extrativismo do ouro, diamante e produção da borracha. Seus pioneiros eram basicamente nordestinos e mineiros. Já no sul o povoamento e ocupação foram iniciados logo depois da Guerra do Paraguai (1864-1870), por imigrantes procedentes de São Paulo, Paraná e do Rio Grande do Sul. O desenvolvimento dessa região se intensificou com a expansão da pecuária e a exploração da erva-mate (GRESSLER; VASCONCELOS, 2005). Dessa forma, as identidades foram assumindo marcas de dois povos: o norte, identificado com os traços da Amazônia; e o sul, influenciado pelos povos da região sul do país e pelos paraguaios.

Para complementar a escolarização, a partir de 1914, com a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, os estudantes do norte freqüentavam escolas no Rio de Janeiro e, os da região sul, escolas de São Paulo. Este fato identificou politicamente os habitantes do sul aos paulistas e os do norte do Estado com as tendências do Rio de Janeiro.

Com as dificuldades impostas pela distância entre o sul e a capital do Estado (Cuiabá), as lideranças do sul e do norte revezavam-se no governo e no mando político caracterizando a bipolaridade da administração e os interesses locais representados em duas regionais, a do norte e a do sul, em todas as instâncias governamentais (CAMPESTRINI; GUIMARÃES, 1991).

Assim, quando os governantes eram os candidatos do sul, Campo Grande polarizava a descentralização de alguns órgãos administrativos, como os de telefonia, água e energia elétrica. Decorrente disso foi a construção de duas cidades universitárias, no primeiro governo de Pedro Pedrossian<sup>9</sup>: uma em Cuiabá, para sediar a Universidade Federal de Mato Grosso; e outra em Campo Grande, para a Universidade Estadual de Mato Grosso<sup>10</sup> (AMARAL, 2002).

Com a criação de Mato Grosso do Sul os sul-mato-grossenses desejavam a criação de um Estado modelo<sup>11</sup> e a implementação de uma política de renovação que permitisse o surgimento de novas lideranças e o desenvolvimento da região. Entretanto, a crise política continuou. Três governos se alternaram no primeiro período administrativo: Harry Amorim Costa, Marcelo Miranda Soares e Pedro Pedrossian governaram o Estado no curto período de 1978 a 1982. No período de 1978 a 1998, alternaram-se no governo dois grupos políticos ora alinhados a Pedro Pedrossian (PDS, PTB), ora a Wilson Barbosa Martins (MDB, PMDB) (BITTAR, 1999).

Mesmo com uma política do continuísmo dificultando a implantação de um Estado moderno e administrável, observou-se um intenso desenvolvimento econômico, principalmente na região da Grande Dourados, resultante do grande fluxo migratório vindo do sul do país e se

---

<sup>9</sup> Pedro Pedrossian foi governador de Mato Grosso em 1965-1968 e de Mato Grosso do Sul em 1980-1983 e 1991-1994.

<sup>10</sup> A Universidade Estadual de Mato Grosso com a criação do Estado de Mato Grosso do Sul transformou-se na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

<sup>11</sup> O Estado modelo buscava um plano de governo representando a modernização que o país almejava. Previa um projeto político pós-liberal com a filosofia de transformar os problemas políticos, sociais e econômicos em problemas administrativos. Desta forma, o governo teria uma estrutura enxuta com reduzido número de fundações e setores administrativos descentralizados (BIGARELLA, 2004).

fixando em áreas de terras férteis, implementando, assim, a agricultura de monocultura intensiva, principalmente a da soja.

O Estado de Mato Grosso do Sul nasceu com 55 municípios e com uma população estimada em 1.400.000 habitantes. Seu potencial econômico era a produção de bens primários, mais especificamente o desenvolvimento da pecuária e da agricultura (CAMPESTRINI; GUIMARÃES, 1991). Em pouco tempo, delinear-se-iam alguns pólos de desenvolvimento: Corumbá com potencial voltado para o setor de mineração, da pecuária e do turismo no pantanal; Três Lagoas pelo conjunto hidrelétrico de Urubupungá e pela industrialização; Aquidauana como grande região de pecuária; Ponta Porã, na fronteira com o Paraguai, no desenvolvimento do comércio e de atividades agropecuárias e Dourados se configurando como o maior centro de desenvolvimento do Estado pela expansão da agricultura (AMARAL, 2002).

Atualmente o Estado tem mais de dois milhões de habitantes distribuídos em 78 municípios (IBGE, 2006), possuindo uma das mais baixas taxas de densidade demográfica do país (5,75% habitantes por Km<sup>2</sup>). É deficiente em saneamento básico e carente em energia elétrica, sendo obrigado a importar de outros Estados, como São Paulo, praticamente 90% do que consome. Na última década, apresentou taxa média de crescimento econômico de 4,5%, enquanto nas demais áreas do país o índice ficou em torno de 2,6% ao ano. Destaca-se pela economia agropecuária e por dispor 25% de sua área ocupada pelo Pantanal Sul-Mato-Grossense. Com posição geográfica privilegiada, no meio da região Centro-Oeste, está perto dos grandes centros consumidores do país, pois seus limites alcançam os Estados de Mato Grosso, Goiás, Minas Gerais, São Paulo e Paraná, além das fronteiras com Paraguai e Bolívia (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

Segundo Sena (2000), Mato Grosso do Sul foi criado com o intuito de estimular o desenvolvimento capitalista da nação, sendo visto como um Estado de pujança pela agricultura e pecuária bem desenvolvidas. Inicia seu desenvolvimento em um momento em que o país enfrentava uma grave crise econômica e financeira. Sena também anota que nas últimas décadas, o governo central traçou prioridades nacionais, regionais e setoriais, procurando desenvolver uma política, uma economia e uma administração com base em um modelo centralizador, gerando uma concentração pessoal de renda, grandes lucros obtidos pela política de consumo, desequilíbrio entre oferta e demanda de mão-de-obra qualificada, além da grande concentração

urbana ocasionada pelo desenvolvimento industrial. Como conseqüência dessa centralização, agravou-se a situação financeira dos Estados e dos municípios repercutindo na queda da qualidade dos serviços públicos oferecidos.

No setor educacional, os primeiros tempos de Mato Grosso do Sul foram marcados por muitas dificuldades. A estrutura patrimonial física dos prédios escolares era precária e não atendia à demanda originada pelo grande fluxo migratório. Além do pequeno número de escolas, o magistério estava muito desvalorizado. Faltavam professores para o ensino e muitos deles não estavam habilitados. Nesse sentido, os professores, inseguros e insatisfeitos, desencadearam um longo período de greves e passeatas motivadas principalmente pelo arrocho salarial. Buscavam melhores condições de trabalho e reconhecimento, reivindicavam uma escola democrática e livre das interferências político-partidárias (BITTAR, 1998).

Segundo Bittar (1998), o governo de Wilson Barbosa Martins (1983/1986) lançou os alicerces e as bases para a construção de um projeto de democratização da educação pública. Sua gestão foi marcada pela construção de grande número de escolas e pelo movimento docente e discente no Estado.

A Educação Superior no Estado de Mato Grosso do Sul surge a partir da década de 1960 com a criação de instituições públicas e privadas. Entre as primeiras instituições, apontamos: a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI) instituída em 1961 pela Missão Salesiana de Mato Grosso, sendo hoje a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) criada em 1962 e instalada em Campo Grande. Em 1979 a UEMS foi federalizada compondo a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) com seis *campi* universitários distribuídos pelo interior do Estado: Campus de Campo Grande (sede); Centro Universitário de Aquidauana (CEUA); Centro Universitário de Corumbá (CEUC); Centro Universitário de Três Lagoas (CEUL) e Centro Universitário de Dourados (CEUD). Com o processo de criação de novas universidades federais, essa última Unidade em 2005, com desmembrou-se da UFMS formando a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Em 1974 foi fundado o Centro de Ensino Superior de Campo Grande (CESUP), atualmente Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

(UNIDERP). No interior do Estado, destaca-se a criação, em 1975, da Sociedade Civil de Educação da Grande Dourados (SOCIGRAN).

Em virtude da federalização da UEMT, em 1979, foi proposta pela Assembléia Constituinte do Estado a criação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), implantação que se deu somente em 1993.

Atualmente a Educação Superior é desenvolvida em 44 instituições, sendo três públicas e 41 privadas. Pela organização acadêmica 33 são Faculdades; dois são Centros Universitários; sete são Institutos Superiores e cinco Universidades. A sua maioria, 84% está localizada no interior do Estado e apenas sete (15,9%) na capital (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2005).

Assim, diante do grande desenvolvimento do Ensino Superior mantido pela rede privada no Estado do Mato Grosso do Sul, percebe-se a forte penetração do ideário neoliberal nas políticas públicas para a Educação.

### **3.2- A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**

A criação e instalação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul é resultado da força política de homens públicos e educadores que vislumbravam o crescimento e fortalecimento do setor educacional de Mato Grosso do Sul.

Com a instalação da Assembléia Constituinte do Estado de Mato Grosso do Sul em 1979, o Deputado Estadual Walter Carneiro, representando o município de Dourados e aliado a Pedro Pedrossian, propôs a criação da Universidade Estadual com sede em Dourados.

Segundo Amaral (2002), Walter Carneiro expressava não apenas o desejo de criar uma universidade estadual, mas, principalmente, de assegurar que ela fosse sediada em Dourados. Sua justificativa assentava no fato de Dourados constituir-se como o maior centro econômico e

populacional do Estado, requerendo maior e mais seletiva oferta de serviços e a capacitação profissional, com prioridade para a formação de nível superior.

Pelo crescimento populacional de Dourados, aliado à confluência dos municípios vizinhos, desencadeou-se, desde o final da década de 1960, a formação de uma rede de relações terciárias desenvolvidas pelo comércio principalmente de cereais, equipamentos e implementos agrícolas. Concomitantemente, observou-se a instalação de instituições administrativas estaduais e federais, como também de uma grande rede bancária, hospitais e estabelecimentos de ensino (GRESSLER; SWENSSON, 1988).

A UEMS foi criada em 18 de maio de 1979, com a primeira Constituição do Estado, promulgada em 13 de junho do mesmo ano. O artigo 190 das Disposições Gerais e Transitórias determinou: “Fica criada a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com sede na cidade de Dourados” (MATO GROSSO DO SUL, 1979). Entretanto, a Constituição Estadual promulgada em 5 de outubro de 1989, ratificou a criação da UEMS. O artigo 48 dos Atos das Disposições Constitucionais Gerais e Transitórias da Constituição Estadual menciona: “Fica criada a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com sede na cidade de Dourados, cuja instalação e funcionamento deverão ocorrer no início do ano letivo de 1992” (MATO GROSSO DO SUL, 1989).

Embora criada em 1979, sua implantação só ocorreu no fim do governo de Pedro Pedrossian, em 1993, quando este designou a Secretária de Estado de Educação para, em nome do Poder Executivo, proceder às medidas necessárias para a instalação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 1993).

A UEMS começa a se tornar realidade com a instituição de uma comissão de especialistas para atuar na implantação e delinear "uma proposta de Universidade voltada para as necessidades regionais objetivando superá-las e contribuir através do ensino, da pesquisa e da extensão para o desenvolvimento científico, tecnológico e social do Estado" (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2000). Mas, é com a Lei Nº 1.461<sup>12</sup> e Decreto Estadual Nº 7.585<sup>13</sup> que se torna instituída, sob a forma de Fundação.

---

<sup>12</sup> Lei Estadual Nº 1.461, de 20 de dezembro de 1993 - Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

A comissão de implantação elaborou uma proposta de Universidade compromissada com as necessidades regionais, particularmente com os altos índices de professores em exercício sem a devida habilitação e com o desenvolvimento técnico, científico e social do Estado (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2002).

Com o diagnóstico de que um dos fatores que inibia o desenvolvimento do Estado era o quadro deficitário pelo qual passava a educação, com o ensino de pouca qualidade, principalmente em relação à educação básica, a UEMS foi implantada. Suas ações visariam o desenvolvimento destes níveis de ensino, formando e qualificando profissionais capazes de reverter o quadro em que se encontrava a educação (MISSIO, 2001).

Assim, chegou-se à concepção de uma Universidade com vocação voltada para a interiorização de suas tarefas, visando atender a uma população que, pelas dificuldades geográficas e sociais do Estado, dificilmente teria acesso ao Ensino Superior. A UEMS se propôs, portanto, a reduzir as disparidades do saber e as desigualdades sociais, constituindo-se como um “núcleo captador e irradiador do conhecimento científico, cultural, tecnológico e político” e, principalmente, buscando mudar o cenário da qualidade da Educação Básica no Estado (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2000).

O projeto de uma universidade com estrutura nova, diferente das convencionais, e priorizando a interiorização do Ensino, Pesquisa e Extensão, adotou três estratégias diferenciadas: a rotatividade dos cursos, sendo os mesmos permanentes em sua oferta e temporários em sua localização; a criação de Unidades de Ensino em substituição ao modelo tradicional de *campus*; e a estrutura centrada em Coordenação de Curso ao invés de Departamento (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2002).

A proposta inicial da UEMS previu um modelo descentralizado que incluía a implantação de um grande número de Unidades. A rotatividade dos cursos passou a ser entendida como a oportunidade das cidades contempladas com uma unidade da UEMS da oferta de vários cursos no decorrer dos anos, proporcionando benefícios ao desenvolvimento dos municípios.

---

<sup>13</sup> Decreto Estadual Nº 7.585, de 22 de dezembro de 1993 - Institui a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, com sede e foro na cidade de Dourados e dá outras providências.

A UEMS foi estruturada e organizada para atuar nas quatro mesorregiões (Pantanal Sul-Mato-Grossense, Centro-Norte, Leste e Sudeste) que compõem o Estado, contemplando inicialmente 15 municípios: Aquidauana, Amambaí, Cassilândia, Coxim, Dourados, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas, beneficiando também as regiões circunvizinhas. Em 2001, foi criada a Unidade de Ensino de Campo Grande com a finalidade de atender à demanda do curso de graduação Normal Superior (MISSIO, 2001).

Em maio de 1994, após Parecer favorável do Conselho Estadual de Educação à concessão da autorização para implantação do Projeto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul<sup>14</sup> e aprovação de seu Estatuto e Regimento Geral<sup>15</sup>, a UEMS abre inscrições para o concurso vestibular, oferecendo 830 vagas para os seguintes cursos: Ciência da Computação; Enfermagem e Obstetrícia; Zootecnia; Letras, com habilitação em Português e Espanhol; Letras, com habilitação em Português e Inglês; Ciências, com habilitação em Matemática; Ciências, com habilitação em Biologia; Matemática; Administração, com ênfase em Administração Rural; Administração, com ênfase ao Comércio Exterior; Direito e Pedagogia, com as habilitações em Pré-Escola e Séries Iniciais (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2004a).

A maioria dos primeiros alunos matriculados na UEMS em 1994 eram procedentes de famílias com renda mensal até cinco salários mínimos; cursaram a Educação Básica em escolas públicas. Entraram no mercado de trabalho antes dos 14 anos de idade e trabalhavam com baixa remuneração. Ressalta-se que, 17% dos ingressantes daquele ano eram professores atuantes na rede pública do ensino fundamental (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 1994).

O início das atividades da UEMS foi, de certa forma, conturbado, ocorrendo concomitantemente com o final da gestão de Pedro Pedrossian e eleições para governador. Em todo o período eleitoral a UEMS foi alvo de críticas e protestos. De um lado, os que se sentiam traídos e agredidos pelo então governador por ter implantado a Universidade sem as condições

---

<sup>14</sup> Parecer N° 008/94, de 09 de fevereiro de 1994.

<sup>15</sup> Parecer N° 008/94, de 09 de fevereiro de 1994 e Deliberação do Conselho Estadual de Educação N° 3.810, de 18 de fevereiro de 1994.

necessárias para seu pleno funcionamento, além dos problemas que o Estado enfrentava com a educação básica; do outro, pessoas que se mobilizavam em sua defesa.

Em relação à questão da universidade e a estrutura do poder político, Fávero (1980, p.22) menciona que:

A educação, como prática social, está profundamente comprometida com a realidade do país onde se desenvolve: realiza-se através de instituições subordinadas ao sistema ideológico que legitima e justifica a sociedade como um todo. (...) A relação fundamental com o Estado ou a estrutura de poder é considerada condição histórica das universidades naturalmente conflitivas. Neste sentido entendemos porque em alguns momentos as instituições universitárias podem viver forte tensão entre a necessidade de autonomia e o controle exercido pelo aparelho estatal ou por diferentes grupos ligados à estrutura de poder.

A discussão sobre a implantação da UEMS no processo eleitoral de 1994 reproduz a disputa, por duas facções partidárias, pelo poder político no Estado desde sua criação. A historiadora Marisa Bittar ao analisar as relações de poder político no Estado de Mato Grosso do Sul, menciona que:

A esperança de renovação política despontava como perspectiva a ser realizada a partir de então. No entanto, desde a sua fundação até 1998, o estado foi governado pelos mesmos grupos dirigentes. (...) o que se verificou até 1998 foi a consolidação da bipolaridade política: ora governou o grupo alinhado a Wilson Barbosa Martins ora o ligado a Pedro Pedrossian (BITTAR, 1999, p.111-12).

Diante deste cenário, em agosto de 1994 os cursos foram implantados. A Universidade não possuía estrutura física própria. Muitas Unidades do interior do Estado, bem como a sede, estavam sendo construídas. Em Dourados, as atividades administrativas desenvolviam-se em prédio alugado em área central da cidade e as aulas em dependências da UFMS, junto ao Curso de Agronomia. Nas Unidades, em escolas cedidas pela Rede Estadual e ou Municipal.

A sede da UEMS, em Dourados, foi inaugurada em 15 de dezembro de 1994 e empossada a nova Reitora, a então Secretária de Estado de Educação, Prof<sup>a</sup>. Leocádia Aglaé Petry Leme, nomeada através de Decreto assinado pelo governador.

Em 1º de janeiro de 1995 tomou posse como Governador de Mato Grosso do Sul Wilson Barbosa, e a discussão sobre a UEMS continuou. O Governo, após Parecer dos Órgãos Federais responsáveis pelo “Parecer Final do Processo de Autorização e Funcionamento” da Universidade, define que a UEMS deve ser reestruturada e reorganizada. A Reitora Profª. Leocádia é afastada do cargo e assume como *pro tempore* a Profª. Sandra Luiza Freire. A três de outubro de 1995, formou-se uma Comissão<sup>16</sup> para avaliar e propor a configuração definitiva da UEMS, bem como proceder os encaminhamentos necessários visando à autorização e funcionamento da Universidade junto ao Governo Federal, pois, até então, era considerada irregular. Os acadêmicos de Dourados se posicionaram contra essa Comissão, impedindo sua entrada nos prédios da Universidade. Ao final do protesto, formaram um cordão em volta do prédio administrativo, simbolizando um abraço enquanto cantavam o Hino Nacional Brasileiro (MISSIO, 2001).

Em virtude dos encaminhamentos sobre o futuro da UEMS, no ano de 1995 não foi realizado processo seletivo (vestibular) para ingresso de novos alunos.

Os trabalhos da Comissão para regularização legal da UEMS encerram-se em maio de 1996 com a emissão do relatório final manifestando-se favorável à autorização e funcionamento da UEMS. Solicitava encaminhamentos ao Ministério da Educação e Desporto para a tramitação do processo de autorização da Universidade e a convalidação dos estudos realizados pelos alunos ingressantes por concurso vestibular a partir do ano letivo de 1994 (MATO GROSSO DO SUL, 1996).

Em 20 de agosto de 1997 a UEMS recebeu a autorização para seu funcionamento pelo Conselho Estadual de Educação, credenciando-a conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Esse parecer foi motivo de comemoração na comunidade universitária.

Com o credenciamento da Universidade, por meio do Parecer/CEE/215/97 do Conselho Estadual de Educação, seguiu-se o trabalho pelo reconhecimento dos cursos. O primeiro curso a ser reconhecido foi o de Matemática – Licenciatura Plena, em novembro de 1998. Entre junho e julho de 1999 foram avaliados os demais cursos: Pedagogia, Letras, Ciências, Administração, Ciência da Computação, Enfermagem, Zootecnia e Direito sendo todos reconhecidos.

---

<sup>16</sup> Decreto Nº 8.359, de 3 de outubro de 1995. Dispõe sobre a instituição de comissão para regularização legal da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e dá outras providências.

Apesar de todos os percalços e a conturbada trajetória da UEMS nos seus quatro primeiros anos de desenvolvimento, em 17 de julho de 1998 ocorreu o ato de colação de grau de seus primeiros 277 acadêmicos. No período de 1998 a 2005 a UEMS formou 3.030 novos profissionais (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2006b).

De acordo com o “Relatório de Ações Institucionais” (1999-2003), as atividades desenvolvidas pela UEMS na sua primeira década de existência foram marcadas por uma busca incessante pela qualidade do ensino, não apenas visando a formação de profissionais qualificados para o bom desempenho profissional, mas também uma formação voltada às características da realidade do Estado. Obtiveram-se grandes conquistas, com destaque para: a legalização do projeto da Universidade através de seu credenciamento em 1997; o oferecimento do primeiro concurso público em 1998 para início da formação de seu quadro docente e técnico-administrativo; eleição direta de seus dirigentes; reconhecimento de todos seus cursos; autonomia assegurando seus recursos orçamentários e financeiros consignados no orçamento do Estado, bem como o enquadramento de seus funcionários técnico-administrativos e docentes no Plano de Cargos e Carreiras, este aprovado em maio de 2001 através da Lei Estadual Nº 2.230 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2004b).

Segundo o relatório acima citado, as políticas iniciais adotadas pela UEMS privilegiavam o desenvolvimento do sistema educacional em seus diversos níveis, seja democratizando o acesso à Educação Superior pública e gratuita, seja fortalecendo a Educação básica por meio do atendimento às necessidades regionais de formação de professores (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2004b).

Para atender às exigências da Legislação Nacional e tentar suprir as necessidades de preparo de professores para atuar na Universidade, a partir de 1998 foram firmados convênios interinstitucionais para oferecimento de cursos de Mestrado com a Universidade de Brasília na área de Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável; a Universidade Federal de São Carlos na área de Educação e com a Universidade Federal de Santa Catarina na área de Engenharia de Produção. Nesses cursos, os créditos teóricos foram ministrados em Dourados e em Campo Grande e os professores (mestrandos) viajavam para as respectivas universidades para receber as orientações necessárias à elaboração da dissertação.

Nos primeiros anos de desenvolvimento da UEMS a dificuldade para a formação docente era notória, pois a Universidade não podia dispensar seus professores por período integral em virtude do cumprimento do estágio probatório e pela escassez de recursos para tal ação. Outro fator que dificultava e ainda dificulta a capacitação docente é a distância entre a UEMS e os maiores centros formadores, localizados principalmente nas regiões sudeste e sul. Muitos professores que não possuem liberação integral para os estudos ou que não podem mudar de cidade ou Estado por motivos particulares, precisam viajar por longas distâncias em busca desta formação.

O Programa de Qualificação Institucional na Universidade foi implantado somente em dezembro de 2001, possibilitando que muitos professores pudessem se afastar integralmente de suas atividades docentes para realizar a Capacitação em Programas de Pós-graduação em outras Instituições.

Quando a UEMS foi implantada em 1994, o seu corpo docente era formado por 98 professores contratados (CLT) e/ou colaboradores<sup>17</sup>. Os candidatos a ministrar as disciplinas das primeiras séries dos cursos passaram por um processo de seleção, o qual consistiu de análise curricular e entrevista. Entre os professores das diversas áreas, somente um possuía o título de doutor; 15 eram mestres, 71 eram especialistas e 21 apenas graduados. O primeiro concurso público para provimento de cargo de professor de Ensino Superior ocorreu somente em 1998 (MISSIO, 2001).

Nos anos subseqüentes, realizaram-se vários concursos públicos tentando suprir a demanda de professores.

Em maio de 2005 o quadro docente efetivo da UEMS contava com 314 professores, sendo 60 doutores; 140 mestres; 66 especialistas e somente um com graduação apenas. No segundo semestre de 2005, 76 docentes se encontravam afastados para cursar mestrado, doutorado e pós-doutorado. Fazem parte ainda do corpo docente 198 professores contratados por tempo temporário; 28 professores cedidos de outras Instituições e um professor celetista, perfazendo um total de 533 professores.

---

<sup>17</sup> Os professores colaboradores foram cedidos pela Secretaria de Estado de Educação.

Nesse período, para apoio às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão atuavam 287 técnico-administrativos, sendo: 149 de nível médio; 129 com nível superior e nove com nível fundamental. A oferta de vagas na UEMS teve um aumento gradativo desde o ano de 1994, quando ofereceu 830 vagas, chegando em 2005 com 2.190 vagas. A grande procura para os cursos é de alunos de escolas públicas do Estado (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2004b).

Para o vestibular de dezembro de 2003 foi introduzido um sistema de seleção com regime de cotas para negros (20% da vagas) e índios (10% das vagas), atendendo a Legislação Estadual (Lei Nº 2.605, de 06 de janeiro de 2003 e a Lei Nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002).

No desenvolvimento das atividades de pesquisa, em função das condições da Universidade e das características regionais, foram eleitas três linhas mestras: Meio Ambiente e Agropecuária; Questões Indígenas e Educação. Criaram-se inicialmente três Núcleos de Pesquisa: Núcleo de Pesquisa em Meio Ambiente e Agropecuária (NUPEMAA); Núcleo de Pesquisa em Questões Indígenas (NUPEQI) e o Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED).

Os Núcleos têm como objetivo fomentar e organizar grupos de pesquisa; estimular a educação continuada dos professores; promover o desenvolvimento da graduação, da Pós-graduação; bem como atender no âmbito institucional às demandas externas de pesquisas apresentadas pelo Estado ou pela União. A base estrutural dos Núcleos de Pesquisa concentra-se nos Grupos de Pesquisa e na Capacidade Instalada (laboratórios, equipamentos, técnicos, dentre outros fatores) nas várias Unidades da UEMS e/ou de outras Instituições conveniadas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2004b).

As atividades de pesquisas na UEMS destacaram-se a partir de 1998 após o primeiro concurso para seleção de docentes. Desde então, o fluxo de projetos cresceu consideravelmente. Em 1995, a Pró-Reitoria de Pesquisa registrou somente um projeto de pesquisa, em 1996, três; 1997, nove projetos; 1998, 56; em 1999, 109; no ano de 2000, 176; em 2002, 126; 2003, 120 projetos; 2004 com 183 e 2005 com 146 projetos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2004b).

A implantação do Programa de Qualificação Institucional, no final do ano de 2001, contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa na Universidade.

O Programa de Iniciação Científica foi criado e instituído através da Resolução CEPE/UEMS N° 111, de 6 de maio de 1999. Inicialmente, o Programa ofereceu 40 bolsas tendo um aumento significativo no decorrer dos anos seguintes. No ano de 2004 a universidade ofertou 100 e em 2005, 150 bolsas. O maior número das bolsas implantadas está concentrado em Dourados com 46 bolsistas (48%), seguido por Aquidauana com 22 bolsistas (22%) e, Cassilândia com 19 bolsistas (17%). A variação nas orientações por Unidade retrata o número de pesquisadores titulados e a presença de cursos diurno e integral, os quais favorecem algumas Unidades para que o aluno tenha condições de participar do Programa, pois uma das exigências é que o acadêmico tenha disponibilidade de dedicação de 20 horas semanais para esta atividade (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2004b).

A pesquisa (atividade inerente ao trabalho acadêmico a partir da Reforma Universitária de 1968) é um dos requisitos para a avaliação das universidades, em que, pelo critério de produtividade, é medido o quanto a universidade produz, o tempo e o custo dessa produção.

O Programa de Pós-graduação *lato sensu* da UEMS iniciou no ano de 2000, com a oferta do curso de Especialização em Educação Básica, área de concentração Educação Infantil aos municípios de Dourados e Rio Brillhante.

Através dos grupos de pesquisa foram organizados os cursos de Especialização em Biologia da Conservação; Educação Básica; Educação de Jovens e Adultos; Fundamentos da Educação; Educação Matemática; Gestão Pública; Zootecnia e, Letras com quatro áreas de concentração: Variação Lingüística e Confrontos, Estudos Literários, Lingüística e Ensino e Latim e Estudos Diacrônicos e Fundamentos da Educação (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2006a).

Outro ponto que se destaca na UEMS são as atividades extensionistas desenvolvidas com a comunidade. Para a UEMS a Extensão Universitária

é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de

elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2004b, p.51).

O desenvolvimento dessas atividades centralizou-se nos últimos anos nas áreas de Educação (70%), Meio Ambiente (17%) e Saúde (13%). O número de projetos extensão relacionado à Educação, segundo o Relatório de Ações Institucionais (1999-2003), reflete na vocação da Universidade, voltada principalmente para a formação de profissionais da educação com a finalidade de suprir a demanda de mão-de-obra especializada junto à rede de ensino no Estado. Além disso, a maioria dos cursos oferecidos pela UEMS está concentrada nas áreas de Ciências Humanas e Biológicas e, conseqüentemente, há um maior número de docentes atuando nessas áreas (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2004b).

Em 2001, a Universidade criou o Programa Institucional de Bolsa-Extensão cujo objetivo principal é o de estimular professores a engajarem alunos de graduação nas práticas voltadas ao atendimento de necessidades sociais emergentes, como as relacionadas às áreas de Educação, Saúde, Habitação, Produção de Alimentos, Geração de Empregos e ampliação de renda, dentre outros (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2004b).

A Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEC) mantém para os acadêmicos o Serviço de Atendimento Psicopedagógico, que atua na área de orientação e aconselhamento psicológico individual ou em grupo. Este serviço teve início em 1999, por iniciativa da Professora Ednéia Abino Nunes Cerchiari, do Curso de Enfermagem, através de um projeto de extensão visando atender alunos do Curso de Enfermagem e, posteriormente, estendeu-se para todos os cursos da Universidade. A fala de D13 afirma nossa citação:

ter implantado esse serviço foi de extrema relevância. Com a implantação deste serviço tivemos um concurso público. Hoje temos uma psicóloga que só faz esse atendimento. (...) Quando criamos esse projeto de extensão em 94, comecei a fazer o atendimento e só depois o serviço foi implantado. Hoje temos um espaço físico próprio e uma psicóloga concursada.

Pela experiência adquirida na primeira década de existência e com a implantação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) a direção da UEMS, planejou novos caminhos para o

fortalecimento da Universidade. A proposta para os próximos cinco anos é a criação dos Pólos de Conhecimentos nas várias Unidades propondo com os Pólos, a produção e difusão de conhecimentos e o fortalecimento dos cursos de graduação. Nos Pólos, os cursos serão de oferta permanente, em substituição ao sistema de rotatividade. Assim, a lotação dos professores tenderá a se tornar permanente e os concursos públicos para docentes regionalizados (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2004b).

Para tanto, a UEMS pretende aumentar em 50%, até o final de 2007, o número de vagas oferecidas nos cursos de graduação e ampliar a oferta tanto dos cursos de graduação como de Pós-graduação *lato sensu* e criar cursos *stricto sensu*. Dessa forma, busca democratizar o acesso ao conhecimento, levando suas ações para além dos municípios onde existem Unidades de Ensino (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2004b).

### **3.3- O Curso de Enfermagem da UEMS**

Não há muitos dados registrados sobre o processo de criação, implantação e desenvolvimento do Curso de Graduação em Enfermagem da UEMS.

Com a criação da UEMS era pretensão que, para Dourados, a segunda maior cidade do Estado e pólo de desenvolvimento socioeconômico das regiões Sul e Sudeste do Mato Grosso do Sul, um dos cursos a ser implantado atendesse à área de Ciências da Saúde. Esse interesse visava o desenvolvimento do setor de saúde do Estado, contribuindo, desta forma, para a formação de recursos humanos e para a melhoria da qualidade de vida da população (MISSIO, 2001).

Na reunião da comissão de implantação da UEMS com a comunidade de Dourados, em 25 de agosto de 1993, realizada no anfiteatro do Alphonsus Hotel, definiu-se que esse curso seria o de Enfermagem e Obstetrícia, compondo, assim, um curso na área da saúde para a instituição e o primeiro de nível superior na área da saúde em Dourados. Esperava-se com isso diminuir a carência de profissionais Enfermeiros para o mercado de trabalho no Estado e região (MISSIO, 2001).

Em Dourados, no ano de 1993, os serviços assistenciais na área de saúde eram realizados em sete hospitais, um centro homeopático, 22 postos de saúde, um posto de atendimento médico (PAM) e um centro de saúde especializado denominado “Tipo A”. A opção por um curso na área da saúde advinha também de poder usufruir da infra-estrutura que estava sendo montada com a construção da Santa Casa e da Maternidade de Dourados, ofertando mais 200 leitos hospitalares.

Ressalta-se que as atividades de Enfermagem nessa época eram, principalmente, exercidas por Atendentes e Auxiliares de Enfermagem. A prática de Enfermagem demonstrava ser essencialmente hospitalar e o número de Enfermeiros em Dourados e no Estado de Mato Grosso do Sul era deficitário. Conforme dados do Conselho Regional de Enfermagem de Mato Grosso do Sul - COREN, em 1992 havia apenas 120 Enfermeiros inscritos no referido Conselho (MISSIO, 2001). Dessa forma, faltavam Enfermeiros para atuar em saúde pública, na área hospitalar e no ensino. Essa carência foi percebida em quase todos os municípios do Estado, justificando-se pela grande oferta de emprego para Enfermeiros, principalmente na área de saúde coletiva nos primeiros anos de desenvolvimento do Curso.

Segundo dados do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), em 2007 no Estado do Mato Grosso do Sul constatou-se não somente a existência de mercado como também a necessidade de contratação de novos profissionais, pois o Estado possui ainda um déficit de 3.150 Enfermeiros graduados (CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM, 2007).

O primeiro curso superior em Enfermagem no Estado foi implantado em 1991, pela UFMS, na sua sede em Campo Grande, formando a primeira turma em 1994 (JORNAL ENFERMAGEM 10 ANOS, 2001). Dessa forma, o Curso de Graduação em Enfermagem da UEMS passou a ser o segundo curso do Estado.

A primeira estrutura curricular do Curso de graduação em Enfermagem da UEMS foi organizada de acordo com a Legislação do Conselho Federal de Educação, Parecer CFE Nº 163/72 e Resolução CFE Nº 04/72, que regulamentava o Currículo Mínimo para o Curso de Enfermagem e Obstetrícia. Grades curriculares de várias escolas serviram como modelo, mas procurou-se seguir o determinado pela Legislação. A primeira estrutura curricular mantinha o ensino centrado no modelo médico da assistência hospitalar, como foco na doença e na terapêutica medicamentosa. O Curso foi desenvolvido em período integral, regime seriado anual e com uma carga horária de 3.585 horas. Os planos de ensino das disciplinas foram elaborados

pelos respectivos professores que as ministravam, com aprovação da Diretoria de Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde na qual o Curso estava alocado.

Para a operacionalização do Curso, estava à frente a Enfermeira Jaci Silva Martins, profissional com vasta experiência na Direção da Escola de Auxiliar de Enfermagem Vital Brasil, ligada ao Hospital Evangélico Dr. e Sr<sup>a</sup> Goldsby King de Dourados.

A composição do corpo docente se deu através de uma seleção realizada pela Comissão de Implantação da Universidade. Para iniciar as atividades de ensino, selecionou-se quinze professores das seguintes áreas: Matemática, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Letras, Pedagogia, Psicologia, Educação Física e Saúde, envolvendo profissionais de Medicina, Odontologia, Nutrição e Enfermagem. Entre os professores, cinco eram graduados, sete especialistas e três mestres.

Para o primeiro processo seletivo do Curso inscreveram-se 170 candidatos. Visando completar as 50 vagas oferecidas foram necessárias cinco novas convocações. A primeira turma foi composta de 40 alunos de sexo feminino e dez do masculino. Dentre eles, oito alunos, já atuavam como Auxiliares de Enfermagem (MISSIO, 2001).

Iniciaram-se as aulas no dia oito de agosto de 1994. Como a UEMS não possuía prédio próprio, os cursos utilizavam dependências físicas emprestadas pela UFMS, junto ao núcleo de Agronomia, em área anexa ao local onde estava sendo construído o campus da UEMS (MISSIO, 2001).

O quadro curricular, no decorrer do Curso sofreu pequenas alterações, sem mudanças significativas<sup>18</sup>, com a finalidade de corrigir as defasagens percebidas em sua organização.

Em novembro de 1994 foi proposto por docentes e Chefia de Departamento a primeira adequação na estrutura curricular do Curso, alterando-se nomenclatura, carga horária e ementário de algumas disciplinas. Introduziu-se a disciplina de História e Introdução à Enfermagem com carga horária de 30 horas na primeira série, alterou-se a carga horária da disciplina de Introdução a Saúde Coletiva de 60 para 90 horas e a nomenclatura da disciplina de Neonatal para Enfermagem Neonatal. As alterações na grade curricular se efetivaram no final do ano letivo

---

<sup>18</sup> Em 2003 a proposta pedagógica do Curso passa por maior modificação com a implantação do Currículo Integrado.

94/95, porém não atenderam plenamente as determinações da Portaria Ministerial Nº 1.721, de 15 de dezembro de 1994 (MISSIO, 2001).

Durante o segundo semestre de 1994, as atividades do Curso seguiram concomitantemente ao processo de implantação da Universidade. Os acadêmicos e professores enfrentavam dificuldades pela falta de estrutura física, materiais didáticos, laboratórios, acervo bibliográfico e apoio didático-pedagógico. Salientamos que grande número dos docentes não possuía formação pedagógica, e, para a maioria, tratava-se da primeira experiência profissional na Educação Superior em saúde.

Assim, o Curso se inicia sob influência de uma série de variáveis que preocupavam os profissionais da área. Um grupo de Enfermeiros de Dourados, atuantes em serviços de saúde, atentos ao processo de criação e implantação do Curso de Enfermagem da UEMS manifestam sua preocupação quanto ao desenvolvimento do Curso. Foi ponto crítico levantado em seus questionamentos a falta de infra-estrutura para o funcionamento desejado, bem como a inadequação de estrutura física, laboratórios, biblioteca, campos para aulas práticas, capacitação dos docentes como também em relação à estrutura curricular, pois muitos desses aspectos poderiam impor restrições ao pleno desenvolvimento do Curso (MISSIO, 2001).

Com a inauguração, em dezembro de 1994, da sede da Universidade, a partir de fevereiro de 1995 os alunos passaram a utilizar a nova estrutura com amplo espaço físico para salas de aula, laboratórios e biblioteca, porém, faltando equipá-los. O acervo bibliográfico era mínimo e não atendia as necessidades do Curso.

O primeiro ano de atividades foi conturbado pelas circunstâncias políticas do Estado e da Universidade: a possibilidade da Universidade ser fechada e a falta de recursos gerou instabilidade e insegurança entre a comunidade acadêmica, repercutindo no desenvolvimento e aproveitamento do Curso, e pode ter provocado a evasão de quase 30% dos alunos e a demissão de muitos professores.

Foi preocupação do corpo docente vincular o ensino de Enfermagem às atividades que o profissional viria a exercer na prática. Por isso, em 1996, optou-se por nova mudança na estrutura curricular. Com essa mudança, surge, além da adequação de nomenclatura e carga horária, a fusão de disciplina teórica com a respectiva disciplina prática: Fundamentos de Enfermagem e Prática em Fundamentos em Enfermagem passaram a compor a disciplina denominada

Fundamentos de Enfermagem; Enfermagem na Assistência à Saúde da Mulher e da Criança e Prática de Enfermagem na Assistência à Saúde da Mulher e da Criança para Assistência de Enfermagem à Mulher e à Criança. Na 3ª série, unificou-se também as disciplinas teórico-práticas (MISSIO, 2001).

Com a aprovação da LDB de 1996 tiveram início as novas configurações curriculares no Ensino Superior. Assim, também a UEMS procurou se reestruturar.

Em 1997, como resultado da inserção do aluno nos serviços de saúde através de aulas práticas e atividades de extensão, da integração do ensino da área básica<sup>19</sup> com a profissionalizante e pela necessidade de adequação à Legislação da Universidade (Resolução CEPE/UEMS Nº 63 de 12/03/97) e da Legislação do Ministério de Educação e do Desporto referente ao Curso de Enfermagem (Portaria Nº 1.721 de 15/12/94, que fixava os mínimos de conteúdo e duração dos cursos de graduação em Enfermagem e Parecer Nº 314/94, do extinto Conselho Federal de Educação), surge a construção do primeiro Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem da UEMS no qual foram traçadas as metas gerais que passaram a nortear o Curso. Ocorrem também, alterações nas matérias do currículo mínimo e nas disciplinas do currículo pleno. O Curso passa a ser estruturado nas seguintes áreas temáticas: Bases Biológicas e Sociais da Enfermagem, com 25% da carga horária; Fundamentos de Enfermagem, também com 25%; Assistência de Enfermagem, com 35% e Administração de Enfermagem com 15%. A carga horária do Curso passa a ser de 4.241 horas. Recebe a denominação apenas de Curso Enfermagem na modalidade de bacharelado, dando ênfase à formação em Enfermagem geral (MISSIO, 2001). Salientamos que esta mudança curricular não atendeu plenamente a Portaria Nº 1.721 de 15/12/94.

A participação docente nesse processo de reformulação curricular foi pequena e não houve participação do corpo discente.

Esta estrutura curricular, ainda com proposta de currículo mínimo, buscava uma diminuição da fragmentação do ensino, tentando romper com o modelo disciplinar e buscando um trabalho interdisciplinar. Tapia (2000) salienta que esta característica vinha fazendo parte da

---

<sup>19</sup> Fazia parte desta área as disciplinas de Anatomia Humana, Sociologia e Antropologia Filosófica, Fundamentos de Fisiologia e Biofísica, Bioquímica, Biologia Geral, Histologia, Nutrição e Dietoterapia, Bioestatística, Técnicas de Redação, Farmacologia, Patologia Geral, Imunologia, Parasitologia, Microbiologia e Introdução à Metodologia Científica.

configuração dos currículos de Enfermagem estando presente no cotidiano das atividades das escolas.

Para Ito e Takahashi (2005), tal currículo tinha como pressuposto a Educação como possibilidade de transformação, e procurava instigar o Enfermeiro à reflexão e à crítica a respeito da sua prática. Previa a formação em quatro grandes áreas: gerência, assistência, ensino e pesquisa.

Para as aulas práticas visando assegurar a utilização de campo de estágio a Universidade firmou convênios de cooperação mútua com hospitais em Dourados e em Campo Grande (Hospital Evangélico Dr. e Sr<sup>a</sup> Goldsby King; Hospital Santa Rita, Hospital Santa Cruz e Santa Casa de Campo Grande) e com a Secretaria Municipal de Saúde de Dourados.

Nos primeiros anos de seu desenvolvimento, o Curso de Enfermagem se pautou pelos seguintes princípios norteadores: formar profissionais capazes de prestar assistência de Enfermagem fundamentada e sistematizada, com visão integral do ser humano, atendendo às peculiaridades regionais; bem como formar profissionais com visão crítica, ética e política mediante atitudes adquiridas na graduação, através do Ensino, Pesquisa e Extensão (MISSIO, 2001).

O pressuposto deste currículo era a formação de um Enfermeiro generalista, capaz de prestar e gerenciar assistência integral e sistematizada, exercer e supervisionar funções de prevenção, manutenção e recuperação da saúde, sensibilizado com as necessidades biopsicosociais do ser humano e com a legislação que regulamenta o exercício profissional (MISSIO, 2001).

Entre os aspectos que limitaram o desenvolvimento do Curso, encontram-se a falta de infra-estrutura, a reduzida participação em atividades de pesquisa e a dificuldade em preencher o quadro docente, principalmente com o docente Enfermeiro. Dessa forma, os docentes lotados no Curso assumiram um grande número de horas em atividades de ensino, prejudicando as atividades de pesquisa e de extensão, bem como a capacitação. Além da sobrecarga com as atividades de ensino, o Curso de Enfermagem da UEMS foi para muito desses profissionais, a primeira experiência profissional na Educação Superior. Poucos professores apresentavam

qualificação correspondente à Pós-graduação *stricto sensu*, sendo, a maioria, apenas graduados e ou especialistas (MISSIO, 2001).

Entendemos que esses fatores estão relacionados às condições de trabalho do docente, tanto do Curso e da Universidade como do contexto geral de toda a Educação Superior, principalmente quando as universidades públicas assumem como função primordial as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Mancebo (2004) comenta que os docentes do Ensino Superior estão sendo afetados cada vez mais pelo ritmo acelerado das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o que inclui o aumento de exigências em relação à sua qualificação, competência e flexibilização de suas atividades com o decorrente incremento do número de tarefas a serem realizadas.

A necessidade de o docente dedicar a maior parte de sua carga horária de trabalho às atividades de ensino (aulas teóricas e práticas) pode interferir em sua trajetória profissional, pois nem sempre há espaço para refletir sobre suas práticas. Neste sentido, os docentes do Curso de Enfermagem da UEMS praticamente não desfrutavam de tempo e espaço para o exercício reflexivo e as demais dimensões do trabalho acadêmico ficavam desfalcadas. Entendemos que a universidade deve oportunizar ao indivíduo (docentes, discentes e técnico-administrativos) condições para que ele reflita sobre suas ações, seu desempenho e as mudanças que ocorreram e ocorrem em sua vida. Salientamos também que as difíceis condições materiais de trabalho oferecidas pela Universidade nos primeiros anos de implantação dificultavam o enriquecimento das experiências pedagógicas.

Em diferentes artigos de suas obras Benjamin (1987a), discute aspectos da modernidade, não apenas como progresso, mas como ruína e destruição. Suas idéias apontam que com a modernidade capitalista mudanças aconteceram em vários aspectos, como, por exemplo, nas relações econômicas, nos aspectos culturais incluindo as visões de mundo, as sensibilidades, a arte, a literatura, entre outros (PAIM, 2005) e, assim, não há disponibilidades de tempo para novos aprendizados e o domínio de uma experiência adquirida deixa de ser importante.

Para Benjamin (1987a), com a modernidade capitalista as relações são mediadas pelas relações modelizadas, pelas relações de troca, compra e venda atendendo uma demanda de tempo

que rapidamente perde sua validade, seu interesse. Esses aspectos procuram apagar as trajetórias, as experiências, as memórias e tornar os sujeitos todos iguais. Esse apagamento leva-nos a refletir sobre o que Benjamin chamou de “perda” ou o “esvaziamento da experiência” do homem moderno.

Segundo o autor, a experiência consistia na totalidade de um dado processo, no conhecimento universal. Com as difíceis condições apresentadas no mundo moderno esse conhecimento não seria mais viável, teria se incompatibilizado. Essa degeneração da experiência reflete-se neste estudo, por exemplo, nas condições de trabalho enfrentadas pelos docentes do Curso, com o volume de atividades e na falta de oportunidade para a reflexão sobre suas ações.

Com a criação dos Programas de Pós-graduação em Enfermagem a partir da década de 1970, estes se tornaram *locus* apropriado para o desenvolvimento da pesquisa. Nas décadas de 1980 e 1990, o Parecer N°. 314/94 do Conselho Federal de Educação recomendava a inclusão de disciplina relacionada à Metodologia Científica como forma de estimular o aprimoramento e a produção do conhecimento. Dessa forma, a pesquisa na formação inicial em Enfermagem é recente e está “em processo de consolidação” (RODRIGUES, 2005, p.188).

Egry e Fonseca (2006, p. 147) utilizam a afirmação de Paulo Freire para abordar que no ensino de Enfermagem a pesquisa deve fazer parte da prática docente. Mencionam que não “há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, pois, segundo Freire (2004) “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca e a pesquisa, portanto, em sua formação permanente é preciso que ele se perceba e se assuma como pesquisador”. Para as autoras, a pesquisa em Enfermagem também pode ser entendida como uma forma de intervenção nos processos de saúde-doença da população, trabalho e produção em saúde, formação e educação permanente.

Com a Universidade legalmente autorizada em agosto de 1997, iniciou-se o processo de composição do quadro de pessoal efetivo, ocorrendo o primeiro concurso público para docentes em fevereiro de 1998. Com esse concurso, passam a compor o quadro efetivo do Curso de Enfermagem 21 professores, sendo sete Enfermeiros e 14 professores para as disciplinas básicas do curso. Entre os professores, dois possuíam o título de doutor, três eram mestres, 14 especialistas e dois apenas graduados. Essa seleção não supriu as vagas oferecidas e continuou

sendo necessária a contratação temporária, necessidade esta que continua até hoje, apesar de terem sido realizados vários outros concursos públicos.

A partir de 1998, alguns docentes do Curso ingressaram em cursos de Pós-graduação *stricto sensu*, em Programas conveniados com a Universidade. Em 2000, uma professora Enfermeira conclui o Mestrado na área de Enfermagem Fundamental. Já nos anos subsequentes, vários docentes completam seus cursos de mestrado e doutorado em áreas como: Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, Educação, Engenharia de Produção, Saúde Coletiva, Saúde Mental, dentre outras.

A implantação do Programa de Qualificação Institucional pela UEMS em 2001 possibilitou que professores do Curso de Enfermagem pudessem se afastar integralmente de suas atividades docentes para realizar a Capacitação em Programas de Pós-graduação em outras Instituições. Em março de 2006 estavam afastados sete docentes para cursar o mestrado e doutorado em Programas de Pós-graduação da UFMS, UCDB, UFG, USP e UNICAMP.

Apesar das dificuldades apresentadas desde o período de implantação do Curso de Enfermagem da UEMS, com a falta de recursos materiais e humanos e pelo processo político-administrativo enfrentado pela Universidade até a sua consolidação, observamos grande esforço dos alunos e docentes para a solidificação e reconhecimento do Curso pela comunidade.

A partir de 1999, período em que a área da Enfermagem mobilizava-se para discutir as Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Enfermagem, visando atender às determinações da LDB, o corpo docente preocupado com a qualidade do Curso, com a Legislação envolvendo a Educação Superior e o ensino da Enfermagem, passa a discutir os novos rumos que o Curso deveria tomar. Essa reflexão resultou, no início do ano de 2001, na criação de uma comissão constituída por docentes, discentes, técnicos-administrativos e representantes da comunidade externa (hospitais, instituições de ensino de Enfermagem e Secretaria Municipal de Saúde) com o intuito de debater, organizar e coordenar as propostas para reestruturar o novo Projeto Político Pedagógico.

Salientamos que a participação de atores externos a universidade na construção da proposta de formação é recente na história do ensino de Enfermagem. Essa participação é importante, pois entendemos que os profissionais que atuam na prática (assistencial, ensino ou

gerenciamento de serviços), são sujeitos que possuem condições para mostrar quais são as demandas nesses diferentes espaços de trabalho. Por isso, acreditamos ser importante a inclusão desses segmentos na organização do projeto de formação.

Por um período de três anos realizaram-se reuniões, seminários e oficinas mediante assessoria pedagógica e definição de um cronograma intensivo de trabalhos o qual permitiu (re)construir o Projeto Político Pedagógico do Curso, procurando também atender às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, em especial à Resolução CNE/CES Nº. 03 de 07 de novembro de 2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Enfermagem. A proposta culminou em um Currículo Integrado, com novas abordagens na organização curricular visando dinamizar o processo ensino-aprendizagem através da promoção da interdisciplinaridade. Com isso, espera-se conduzir o acadêmico a uma progressiva autonomia na busca do conhecimento, desenvolver sua capacidade de reflexão e de aquisição de competências e habilidades para resolução de problemas, valorizar o capital cultural, social e os conhecimentos destes discentes para implementar, com base neles, processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2003).

Essa nova proposta implantada em fevereiro de 2004 está norteada por três eixos: Ser Humano, Saúde e Ética. Estes princípios gerais originaram cinco blocos temáticos (Educação e Saúde; Enfermagem; Processo de Cuidar; Comunicação; Contexto e Cenário), que resultaram na organização dos conteúdos em unidades temáticas condensadas em módulos que compõem as quatro séries do Curso. Dessa forma, as disciplinas tradicionais foram substituídas por unidades temáticas agrupadas em módulos, com os conteúdos desenvolvidos de forma integrada, seqüenciada e contextualizada (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2003).

Foi uma preocupação com a nova proposta curricular, o enfoque educativo na formação do aluno. Nesse sentido, buscou-se construir caminhos pedagógicos que favoreçam a capacitação de profissionais com a competência de articular-se à sociedade para enfrentar o desafio de encontrar respostas às suas necessidades de saúde.

Visando a implantação da proposta foi formalizado um momento de interação didático-pedagógica chamado de reuniões pedagógicas (RP). Nesses encontros semanais, reúnem-se

docentes e discentes para planejar e discutir conteúdos, métodos didáticos, avaliação, propostas de aulas práticas, entre outros assuntos pedagógicos. As reuniões pedagógicas são consideradas essenciais para que as mudanças que envolvem a nova proposta curricular, de fato se concretizem. Nela, cada professor deve abertamente expor suas idéias e apresentar os meios didático-pedagógicos, bem como os instrumentos de avaliação a ser utilizados em cada unidade temática. Esse espaço tem também o objetivo de aproximar os diversos profissionais da Educação Superior que compõem o quadro de docentes do Curso (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2003).

Rodrigues (2006, p.32) comenta que para que as mudanças propostas para o ensino da Enfermagem realmente ocorram, é necessária “uma conscientização verdadeira por parte dos docentes, com a reflexão sobre sua atuação para desenvolver uma (re)definição da prática crítica e reflexiva”.

O Curso de Enfermagem da UEMS desde o início de suas atividades procurou marcar presença na comunidade de Dourados e região. Professores e acadêmicos sempre estiveram envolvidos em campanhas, seminários, congressos e eventos relacionados à saúde. Salienta-se também, a organização e realização da Semana de Enfermagem, na primeira quinzena de maio de cada ano, trazendo para Dourados profissionais de várias Escolas de Enfermagem do Brasil.

Em seus dez anos de atividades, o Curso foi avaliado duas vezes pelo Exame Nacional de Cursos<sup>20</sup>. A primeira avaliação em 2002, na qual obteve conceito “B”. Este conceito foi motivo de comemoração, pois foi entendido como o resultado de um trabalho sério realizado no Curso. Já, em 2003 o conceito foi “A”, sendo novamente festejado na comunidade universitária, com colocação de faixas comemorativas, reportagens nos jornais da cidade, repercutindo, assim, de forma muito positiva para o reconhecimento do Curso.

Encontramos em vários estudos que abordam a avaliação no Ensino Superior (DIAS SOBRINHO, 2001a, 2001b, 2003, CARBONARI, 2004, entre outros) denúncias de que, os

---

<sup>20</sup> O Exame Nacional de Cursos (ENC), antigo Provão, foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003. Atualmente, foi substituído pelo o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). É utilizado para aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2006).

mecanismos de avaliação que predominam no cenário educacional, se baseiam na idéia de regulação e controle do Estado. Estes mecanismos visam a análise da eficiência e da eficácia das instituições através dos resultados do desempenho de seus alunos, conforme as leis do mercado, em detrimento de pensar a avaliação como processo formador ou como a busca de melhor qualidade para o ensino.

Segundo Carbonari (2004), as políticas educacionais contemporâneas estão baseadas em processos de avaliação, vinculadas às mudanças econômicas e políticas do contexto. Assevera também que as políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil estão centradas na padronização e mensuração da produção acadêmica e nas atividades de ensino, com pouco destaque para a formação cultural e de cidadania.

Assim, mesmo considerando a ambigüidade que representa este processo, diante da sociedade sul-matogrossense a avaliação com os conceitos “A” e “B” repercutiu com um significado positivo, no sentido de buscar um reconhecimento do processo de formação.

Em dezembro de 2005 o Curso contava com 102 alunos matriculados provenientes não só do Estado de Mato Grosso do Sul, mas também de várias regiões do país, como Paraná, São Paulo, Mato Grosso e Minas Gerais. No período de 1998 a 2005 formaram-se 205 novos profissionais que atuam em várias regiões do Brasil. Muitos deles também estão inseridos na docência tanto em nível profissionalizante como na Educação Superior. Grande número continuou preocupado com sua educação continuada, participando de cursos *lato e stricto sensu*.

Apesar das dificuldades apresentadas na implantação do Curso de Enfermagem da UEMS, com a falta de recursos materiais e humanos e pelo processo político-administrativo enfrentado pela Universidade até a sua consolidação, observa-se um grande esforço dos alunos e docentes para a solidificação e reconhecimento do Curso pela comunidade, confirmando o posicionamento de D11 de que o “*Curso de Enfermagem da UEMS sempre foi muito valorizado dentro da Universidade*”.

Assim, apresentamos neste capítulo, o nosso olhar sobre a formação e desenvolvimento do Estado de Mato Grosso do Sul, da UEMS e do Curso de Enfermagem. Olhar sobre os modos como pensamos, compreendemos e sobre o que vivemos desta história. Temos consciência que essa história não é completa e acabada, merece outros olhares, outros questionamentos.

Entendemos que também não é neutra, pois traz o olhar de quem vivenciou esse processo, mas se constitui em um esforço para contextualizar e permitir maior compreensão da trajetória do Curso e da Instituição, *locus* de inserção profissional dos docentes deste estudo.



## **CAPÍTULO 4 - O ENTRELAÇAMENTO DOS FIOS NO CONSTITUIR-SE DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

*Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado.*

**Ecléa Bosi**

Após estabelecermos algumas interlocuções com aportes teóricos que embasam este estudo e contextualizarmos a Educação Superior em Enfermagem, a UEMS e o Curso de Enfermagem, neste capítulo, acompanhamos as trajetórias dos docentes procurando captar em suas lembranças o processo de formação do professor para a Educação Superior.

Nesta pesquisa, os depoimentos dos docentes não revelam todas as suas trajetórias, mas representam, em suas manifestações, fatos que selecionaram e que foram considerados importantes em suas vidas, mostrando as aprendizagens construídas acerca da docência. A nossa intenção foi buscar nos dizeres dos docentes, muitas vezes fazendo uma leitura à “contrapelo” (referencial de Benjamin), reconstruir a história de sua formação. Acreditamos que a identidade profissional de cada um vai sendo construída nesse processo.

Estudos que abordam a formação de professores como o de Bueno, Catani e Souza (2003), Kenski (1996), entre outros apontam que a narração constitui-se em reflexão quando se quer compreender melhor como é que alguém se torna professor, pois ao contarem as suas experiências, os docentes pensam mais profundamente acerca do que está acontecendo e procuram caminhos alternativos para a formação de sua identidade profissional. Assim, o estudo das histórias dos professores permite a reconstrução dos significados contidos nas ações e os docentes não só trazem para a aula uma história pessoal que dá sentido às suas ações, mas também vivem uma história que ajuda dar sentido ao mundo.

Com esse sentido, os depoimentos capturados pelas entrevistas mostram uma diversidade de lembranças sobre o universo familiar, a escola, as atividades desenvolvidas, a opção pela

docência, o ingresso na UEMS e no Curso de Enfermagem. Essas recordações podem estar associadas ao fato de que o olhar, o sentir, o falar e o julgamento que fazem dos fatos passados, são selecionados com os olhos do presente. Soares (2001, p.40), afirma que:

A própria seleção daquilo que incluo na narração obedece a critérios do presente: escolho aquilo que tenha relações com o sistema de referências que me dirige, hoje. A (re)construção do meu passado é seletiva: faço-a a partir do presente, pois é este que me aponta o que é importante e o que não é; *não descrevo*, pois; *interpreto* (Grifos da autora).

Walter Benjamin, teórico da cultura e da modernidade buscava em suas obras (1987a, 1987b) encontrar “o todo”. Para ele, o objeto da pesquisa deve ser capaz de assegurar que o todo seja visto, compreendido e capturado nas mínimas partes. O autor demonstrou em suas obras que é preciso compreender a totalidade que se manifesta na singularidade de cada um, singularidades que se revelam “no miúdo, no estilhaço, no mosaico” (KRAMER, 2001, p.170).

Assim, neste capítulo, discutimos e apresentamos as informações obtidas através dos depoimentos dos sujeitos deste estudo, ao qual organizamos em três unidades para análise: “Trajetória familiar: memórias que ficaram”; “Trajetória escolar e acadêmica: rememorações dos tempos e espaços educativos”; “Trajetória profissional: percursos que se delineiam”.

#### **4.1 - Trajetórias familiares: memórias que ficaram**

As trajetórias dos docentes do Curso de Enfermagem da UEMS analisadas permitem identificar alguns aspectos de como vão se constituindo professores. Embora cada trajetória apresente suas singularidades, há traços comuns que as aproximam entre si, isto é, demonstram características representativas de particularidades dos diversos tempos e lugares que são originários, trazendo diferentes experiências, vivências, conhecimentos, crenças e valores.

A maioria dos professores entrevistados (sete) é natural de pequenas cidades dos Estados de São Paulo e, cinco, do Rio Grande do Sul, que por motivos familiares e ou profissionais

transferiram-se para a cidade de Dourados passando a fazer parte do quadro de docentes deste Curso. Apenas quatro professores nasceram no Estado de Mato Grosso do Sul.

Esse fator relaciona-se ao fluxo imigratório ao Estado, que desde o início da colonização foi proveniente das regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste, trazendo ao Mato Grosso do Sul uma pluralidade cultural. Os maiores índices em 2004 foram oriundos de São Paulo alcançando, 35,09%; o Paraná representou 20,45%; Rio Grande do Sul com 5,54% e Mato Grosso com 3,84%. (RODRIGUES, PEREIRA, 2007).

Entre os 16 professores, 12 são do sexo feminino e quatro masculino. No Curso a maioria dos docentes são mulheres, refletindo, de certo modo, a grande participação feminina na área da Enfermagem e da Educação.

Em relação à idade podemos identificar que se trata de um grupo experiente, com idade acima de 30 anos. Entre 30 a 35 anos encontram-se 25,0% dos docentes. Seis professores estão na faixa etária dos 46 a 50 anos, correspondendo a (37,5%) do grupo, e três docentes com mais de 50 anos. A maior idade é de 66 anos. Dentre eles, dez são casados, três separados e três solteiros. Quase todos os cônjuges e ex-cônjuges têm curso superior (dez), alguns com Pós-graduação *lato e stricto sensu* e, três cursaram somente o ensino médio.

Quanto à titulação verificamos que dois são doutores, sete possuem o título de mestre, sendo que, quatro destes estão em processo de doutoramento; quatro docentes são especialistas e destes, dois cursam o mestrado. Esse fato pode demonstrar o interesse e o comprometimento dos sujeitos deste estudo com a necessidade de se capacitarem visando contribuir para melhorar a qualidade do ensino no Curso e dar continuidade a sua formação.

Pesquisando sobre o tempo de docência no magistério com atuação no ensino fundamental, médio e ou ensino profissionalizante, 13 docentes relatam que tiveram essa experiência profissional antes de ingressar na Educação Superior, com tempos de inserção variando entre 6 a 30 anos. Para três professores o ingresso na docência deu-se diretamente na Educação Superior.

Já o tempo de ingresso na UEMS variou entre três a 11 anos. 13 docentes com lotação direta no Curso de Enfermagem e três ministrando aulas em outros cursos da Universidade, tanto

na sede como em outras Unidades e, após algum tempo, passaram também a atuar no Curso de Enfermagem.

Os docentes estudados são originários de famílias que dispunham de diferentes capital social, cultural e econômico que passaram a subsidiar o acesso e o sucesso acadêmico e profissional. São procedentes de um universo familiar com pequeno grau de escolarização. Os pais da maioria dos entrevistados cursaram o ensino fundamental, freqüentando as séries iniciais. Apenas dois pais e seis mães completaram este nível de ensino. Alguns excertos dos depoimentos apontam para isso.

Minha mãe não sabe ler, mas escreve, faz cópias apenas, tem uma letra muito bonita. Ela não consegue memorizar e formar a frase, menos ainda ler a frase. Considero-a analfabeta porque a escrita é somente cópia, ela não lê para copiar. Já tentou voltar a estudar participando em movimentos de alfabetização de adultos, mas acha que não tem condições de passar para a série seguinte. O meu pai teve a escolarização elementar (D14).

Meu pai estudou até a 4<sup>a</sup> série e minha mãe até a 3<sup>a</sup> (D5).

Eles têm o ensino primário, até a 4<sup>a</sup> série (D7).

Minha mãe tem o ensino médio, quando conheceu meu pai ele era analfabeto (D16).

Em relação ao ensino médio um docente relata que seu pai conclui essa fase de ensino e atuou como bancário. No tocante a Educação Superior, apenas o pai de uma docente apresenta essa formação. Embora não tendo estudado em escolas regulares, aproveitou as oportunidades oferecidas quando se mudou para uma cidade maior. D8 expõe que:

Quando teve oportunidade fez supletivo e passou a dar aula para as 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries em escola multisseriada (...). Com 27 anos ele concluiu o ensino médio e com 30 anos entrou na faculdade. (...) Meu pai se formou em Matemática, fez Pós-graduação e Mestrado em Educação. Hoje é aposentado, e é professor universitário.

Romanelli (1995) menciona que as transformações pelas quais passam a sociedade brasileira derivam em grande parte da modernização societária e são acompanhadas de mudanças

culturais que afetam de maneira mais intensa as famílias dos grandes centros urbanos, locais em que a modernização ocorre com mais vigor.

Nesse sentido, os pais de D1, residindo em cidade de maior porte em relação aos pais dos outros professores, tiveram a oportunidade de continuar seus estudos, mas não concluíram como aponta a entrevistada:

O meu pai tinha o ensino fundamental incompleto. Lembro quando eu era adolescente ele voltou a estudar para tentar concluir o ensino fundamental. (...) A minha mãe tem o ensino fundamental incompleto, também tentou voltar a estudar, mas não conseguiu concluir (D1).

Entre as atividades profissionais desenvolvidas pelos pais dos professores estudados, há um predomínio para as atividades manuais. Atuavam como marceneiro, caminhoneiro, agricultor, empregada doméstica, feirante, construtor, ferroviário, pintor, estivador, auxiliar administrativo, auxiliar de laboratório e cuidados de casa (do lar). Distinguem-se dos demais os pais de D2, pois seu pai foi bancário e sua mãe professora primária e Auxiliar de Enfermagem, o pai de D9, que era militar e o pai de P8 é professor universitário.

Já entre os irmãos, alguns concluíram o Ensino Superior em cursos como: Engenharia Civil, Ciências Contábeis, Sistemas de Computação, Pedagogia, Agronomia, Letras, História Natural, Farmácia, Odontologia, Publicidade, Serviço Social e Administração de Empresas, outros frequentaram apenas o ensino fundamental e/ou médio.

As famílias dos sujeitos pesquisados são compostas por diferentes números de integrantes. É possível verificar a presença de núcleos familiares com dois a 14 membros. Em famílias com poucos integrantes a escolarização é maior. Em algumas, todos possuem curso superior e Pós-graduação, como especialização e mestrado. Entretanto, nas famílias com maior número de componentes, poucos continuaram seus estudos. D3 possui cinco irmãos, sendo que *“Uma irmã e um irmão fizeram curso superior, os demais só o ensino fundamental incompleto e ou o ensino médio”*. Da mesma forma expressa D6: *“Sou o sétimo de 14 irmãos. Todos têm pouca escolaridade, nenhum tem o ensino fundamental completo, não tiveram oportunidade de estudar, pois desde cedo precisaram trabalhar”*.

Entretanto, encontramos uma significativa diferença nas famílias de duas docentes que relatam: “Somos em oito irmãos e todos com curso superior. Um deles mora nos EUA e tem o curso de mestrado” (D11) e “Tenho sete irmãos, somos em seis mulheres e dois homens, quase todos com graduação” (D14).

Entre as estratégias de reprodução que podem interferir no processo de escolarização, Bourdieu (1998a) salienta a limitação da fecundidade como uma característica das camadas médias que desprovidas de capital cultural e econômico, mas munidas de *ethos* da ascensão social se preocupam em conter os gastos e limitar a prole para poder investir em cada filho o máximo possível de recursos. Assim, a dimensão da família pode exercer grande influência no destino escolar dos descendentes.

O investimento na escolarização, além da dependência do capital cultural entre as classes, depende também do universo da família (restrita ou extensa) e das relações de vizinhança ou de trabalho. O *habitus* encontrado nas famílias direciona para este processo. Bourdieu (1998a, p.112-13) salienta que:

como se vê no caso do filho do professor primário, cuja boa-vontade escolar incita a prolongar em direção à escola normal superior a trajetória paterna, é o sentido da trajetória da linhagem de duas ou três gerações e, mais especificamente, a história de sua relação objetiva com a instituição escolar que, tacitamente vivida ou explicitamente comunicada através de julgamentos, conselhos ou preceitos, comanda, a cada momento, a relação prática com a instituição. Assim, o *habitus* representa a inércia do grupo, depositada em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, apreciação e ação que tendem, com mais firmeza do que todas as normas explícitas (...), a assegurar a conformidade das práticas para além das gerações. O *habitus*, isto é, o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, funciona como o suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou, simplesmente, os predecessores nos sucessores.

A questão econômica familiar em que viviam as famílias dos docentes não foi explicitada. Entretanto nas memórias reproduzidas em suas falas ficam evidenciadas as dificuldades econômicas vividas. Alguns depoimentos confirmam nossa citação:

Minha mãe sempre trabalhou de doméstica e o meu pai no quartel e por muitos anos na estrada de ferro (...). Quando eu estava indo mal (na escola) ele prometia

uma bicicleta: “olha se você passar te dou uma bicicleta”. Nunca ganhei, mas sabia que ele queria dar, só não podia (...) (D3).

Minha mãe trabalhou como lavadeira e faxineira para termos condições de estudar e sempre nos apoiou muito. Meu pai era pintor, chegou a ter um bom patrimônio, mas sempre com muito trabalho. (...) Minha mãe sempre lutou muito para que a gente se formasse. Em casa não tínhamos um ambiente para leitura e nem condições financeiras para adquirir livros, revistas. Os livros escolares eram de segunda mão (D14).

Como não tinha condições para fazer mais cursinho e ficar tentando para a federal, não podia parar de trabalhar optei por uma faculdade privada. Trabalhava aos sábados à tarde e alguns domingos para compensar as horas que faltavam. Assim, terminei minha graduação (D5).

Um docente começou a trabalhar ainda criança para ajudar no sustento da família, expressando, assim, as dificuldades financeiras enfrentadas na época.

Comecei a trabalhar com oito anos de idade, por isso tive que parar de estudar, pois eram muitas as dificuldades. Eu e outro irmão trabalhamos em uma padaria. Minha irmã mais velha ficava cuidando dos irmãos menores enquanto a mãe saía para trabalhar, ela trabalhava de doméstica (D6).

Outras famílias possuíam melhores condições econômicas, favorecendo o acesso de atividades sociais e culturais, como comenta D12: “*tínhamos um poder aquisitivo relativamente bom, eu freqüentava teatro e atividades sociais*”.

De acordo com Bourdieu, o capital econômico combina-se com o capital cultural e social da família e manifesta-se no processo de escolarização de seus membros. Para ele, os alunos provenientes de classes populares possuem menores oportunidades de escolarização que os provenientes de classe com maior capital econômico e cultural. Em suas palavras:

embora ignorando completamente a estatística objetiva que estabelece que um filho de operário tem duas chances em cem de chegar ao ensino superior - regulam seu comportamento objetivamente pela estimativa empírica dessas esperanças objetivas, comuns a todos os indivíduos de sua categoria. (...) as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura (BOURDIEU, 1998b, p.48).

Os fatores que podem interferir nas trajetórias escolares e as perspectivas de um futuro escolar de uma família estão relacionados às histórias de vida, a origem rural ou urbana, os deslocamentos no espaço geográfico como mudanças de Estado, cidades ou bairros, a presença de membros que exercem atividades intelectualizadas e a apropriação de capital cultural que realizam (NOGUEIRA, 1991).

Para Romanelli (1995), o grau de escolarização almejado para os filhos é variável. A inserção em uma classe social e a posição que a família exerce na sociedade estabelece limites na escolarização da prole e pode delimitar o acesso dos filhos a estabelecimentos de ensino de qualidade diferenciada. O capital cultural, presente nas representações das famílias acerca do significado e do valor da escola, contribui para conduzir a escolarização dos filhos. Dessa forma, a representação simbólica atribuída à escola e ao processo educacional canaliza e direciona a orientação e as oportunidades de escolarização que os pais oferecem aos filhos.

Os docentes comentam sobre o apoio recebido de suas famílias para os estudos, principalmente dos pais (alguns se reportam mais aos pais, outros as mães, irmãos, avós e tias). Esse apoio impulsionou-os também na formação do caráter, dos valores, das crenças e para serem os profissionais que são hoje, como pode ser observado através das seguintes colocações:

Sem dúvida a figura de meu pai para a minha vida é muito marcante. Meus pais até hoje contribuem comigo e tenho um apoio muito grande deles. (...) Meu pai sempre foi uma figura muito presente na família (...) e na questão de educação. Lembro que participava das reuniões de pais até a minha adolescência (D2).

Minha mãe (...) sempre valorizou muito o nosso crescimento humano, pessoal, cultural e profissional (D11).

(...) tenho três mães, pois recebi muito incentivo da minha avó e tia, tanto no ensino básico como na graduação (D16).

Minha mãe e minha avó materna sempre foram referências para mim (D7).

Eu tinha apoio dos meus pais principalmente do meu pai, porque ele trabalhava na Saúde Pública (...) e trazia muitos folderes para casa e achava isso muito bonito. Ele nunca deixava faltar na escola, às vezes faltava caderno e ele dizia “vá a escola que te levo o caderno lá”. E chegava meu herói, grandão, muito maior que eu, com o caderninho novo e chamava a professora e ela me entregava o caderno. Isso me estimulava, achava bonito o meu pai se interessando por mim (...). Ele estava em Saúde Pública e hoje estou na Saúde Pública, ele foi vacinador e hoje, sou vacinador. Então parece que estou seguindo o caminho dele, o exemplo dele (...) (D3).

Os depoimentos dos professores mostram que cada família procurava repassar aos seus descendentes certos *habitus* visando à ascensão pessoal e profissional que podem ser percebidos nos momentos de encorajamentos ou de advertências.

A teoria de Bourdieu aponta que os indivíduos não são movidos apenas por interesses econômicos, mas também por outros benefícios como os culturais, científicos, sociais e religiosos, que podem levar em decorrência de determinados *habitus* a obtenção de prestígio, poder e distinção entre o campo cultural, social, científico e econômico.

O capital social se expressa pelo conjunto de relações nas quais os agentes se reconhecem como pares ou vinculam-se a determinados grupos. O volume obtido desse capital por um indivíduo depende tanto da extensão da rede de relações que ele pode mobilizar quanto do volume de capital possuído pelos demais integrantes do grupo ao qual está vinculado (BOURDIEU, 1998d).

Os docentes do presente estudo indicam que as relações sociais ocorriam no convívio familiar, na participação de atividades organizadas pela Igreja e em pequenas viagens. Os dizeres captados pelas entrevistas mostram que as viagens realizadas, na maioria das vezes, destinavam-se a visitar familiares e a pequenos passeios nos períodos de férias.

Sou a neta mais velha e na família eu era muito privilegiada. Viajava e passeava muito com minhas tias e com minha família (D12).

Fazíamos pequenas viagens e, na maioria das vezes, destinava-se a visitar a família (D13).

Viajávamos sempre nos finais de ano, íamos para São Paulo, para a praia (D2).

Um fator importante manifestado pelos docentes é a participação nas atividades proporcionadas pela Igreja como espaço favorável para o desenvolvimento das relações sociais, da formação da personalidade e da identidade docente. Participavam das aulas dominicais na Igreja. Alguns excertos das entrevistas denotam isso:

(...) a Igreja também foi muito marcante na minha vida. Na Igreja havia a Escola Dominical com estudos bíblicos nos domingos pela manhã e a noite o culto. No

carnaval, tinham os acampamentos com retiro espiritual e a gente brincava. A Igreja é uma questão muito forte (D2).

Minha formação como pessoa seu deu muito dentro da Igreja. Já nasci dentro da Igreja e sempre tive um envolvimento muito forte, essa foi uma das motivações que me levaram sempre a ter de vencer, de ir em frente, de estudar e trabalhar. Até hoje continuo sempre assídua à Igreja, todos os domingos vou pela manhã e a noite. Dou aulas para adolescentes de 10 a 12 anos. Tenho buscado na Igreja essa minha força (D5).

Como sou evangélica, nasci e cresci em uma Igreja Presbiteriana, participávamos da aula dominical, da escola para adolescentes e, tínhamos viagens e encontros. Dessa forma, fui algumas vezes para São Paulo, sempre organizado pela Igreja e não pela família. Participávamos da banda da Igreja. Tudo que fazíamos era praticamente no grupo da Igreja. E isso fez a diferença. Na Igreja tínhamos teatro como no dia das mães, pais e Páscoa. Todas essas datas eram muito comemoradas na Igreja e nisso tinha a nossa participação (D13).

Para Baltazar (2003) as crenças e os símbolos religiosos não representam a verdade da realidade, mas são importantes na medida em que definem e apontam para as formas do indivíduo se atrelar e agir no mundo. A autora menciona que as crenças religiosas ganham uma significação psicológica, pois são ensinamentos e afirmações sobre fatos e condições da realidade externa ou interna, dizem algo que não descobrimos por nós mesmos e que reivindicam nossa crença.

Benjamin (1987a) em vários de seus escritos deixa a entender que se fez intelectual porque foi religioso. Discute através da fantasmagoria do anão a religiosidade. O autor sinaliza sobre a necessidade da religião para enfrentarmos a árida grandeza do profano que poderemos encontrar em nosso dia-a-dia e da importância de buscarmos a idéia da felicidade no conforto com a religião. Em suas reflexões se preocupava com as escolhas dos jovens e reportava-se que estas decisões fossem orientadas com discernimento, encontrado também na religiosidade. Assim, na religião poderemos encontrar elementos decisivos para direcionar nossas escolhas.

Diante do exposto, percebemos que através da religião poderemos construir outras possibilidades de vivências e nesta perspectiva, a formação docente.

Para Bourdieu (2004) os sistemas de representações e práticas religiosas, próprias aos diferentes grupos ou classes, colabora para perpetuar e reproduzir a ordem social, ao contribuir para sancioná-la e santificá-la. O poder religioso é capaz de transformar em bases duradouras as representações e as práticas dos leigos, inculcando-lhes um *habitus* religioso, que atuará como princípio gerador de pensamentos, percepções e ações e que serão ajustadas aos princípios de uma visão política do mundo social.

As trajetórias dos sujeitos deste estudo podem estar vinculadas ao capital cultural adquirido em suas famílias. A incorporação desse capital parece se relacionar ao *habitus* de leitura. Alguns denunciam em seus depoimentos serem herdeiros dessa prática iniciada ainda na infância, pois suas famílias liam jornais, revistas, livros; outros comentam do incentivo desenvolvido pela escola. Muitos docentes moravam em cidades em que não ofereciam oportunidades de entretenimento e desta forma, aproveitavam para fazer leituras. Esse *habitus* pode ser observado através dos dizeres de alguns entrevistados, como os transcritos a seguir:

Tínhamos hábitos de leitura, tanto meu pai como minha mãe liam jornais (...). Jornal era uma prática rotineira dentro de casa, não tínhamos acesso a revistas até porque, naquela época, não existiam revistas como tem hoje. (...) O jornal era diário, tínhamos acesso ao jornal. (...) Meu pai tinha livros, era sócio do Círculo do Livro. Nós tivemos acesso à leitura e fomos estimulados para isso (D1).

Desenvolvemos muito a leitura. Meus pais sempre gostaram muito de ler e esse hábito foi cultivado por toda a família. Em casa sempre tivemos jornais e revistas (...). Sempre li muito por gostar. Fomos incentivados em casa e na escola (D11).

Minha mãe sempre leu muito. (...) Minha leitura veio basicamente desse exemplo. Era forçada a ler pelo professor, por obrigação, por tarefa. Minha mãe estava sempre com livro na mão. Essas práticas foram dadas por ela e a escola, a gente foi obrigada a ler, e pela obrigação criamos o hábito (D4).

Líamos bastante, porque na época não tinha televisão e nem luz elétrica (...). Líamos muitos livros, histórias de bang-bang, revistas (...). Sempre tinha alguém para emprestar esse material (D3).

Em casa não tínhamos muito material para leituras, mas líamos revistas. Lembro que emprestava revistas e livros de colegas e da biblioteca pública municipal. Na 2ª série do Grupo Escolar, tínhamos uma atividade relacionada à prática de leitura (D7).

Em relação à leitura, essa prática era mais desenvolvida no colégio e não muito em casa, li algumas revistas. Como estudei em escolas de irmãs religiosas tínhamos incentivo a leitura, produção de texto e redação (D10).

Nossa família gostava de ficar em casa para leituras (D15).

(...) o primeiro presente que ganhei foi livro. Só ganhei livros. Meu pai me dava muitos livros por achar interessante. (...) Líamos muito (D8).

Para Paulo Freire (1999), o aprendizado da leitura está presente em todas as fases da vida, iniciando-se na infância, quando se tem a primeira percepção de mundo. Para ele, a leitura está em tudo e é importante porque se ampliam às possibilidades de se agir no mundo e interpretá-lo criticamente.

Dessa forma, a leitura é essencial para o aprendizado do aluno e, conseqüentemente, tem implicações na sua formação acadêmica e no seu desempenho como futuro profissional. A prática da leitura no âmbito universitário tem sido objeto de estudo realizado por pesquisadores como Carvalho (2004) e Santos (2006), pois o ato de ler e o de aprender são duas realidades muito próximas, portanto indissociáveis, interferindo-se mutuamente, além da leitura ser considerada a base de toda ação pedagógica (KLEIMAN, 2002).

Em relação à importância do *habitus* de leitura, pensando na leitura como um processo natural, importante para todas as áreas, Kleiman (2002) aponta que cabe ao professor incentivar esse *habitus* nos alunos, motivando-os sempre. Para tanto, não é possível que um professor estimule seu aluno a ler, despertando nele o prazer pela leitura, se ele mesmo não tem esse prazer. Para a autora, todo professor precisa ser um leitor apaixonado.

Para Batista (1998), a leitura é uma estratégia fundamental para o sucesso escolar. A herança ou a transmissão entre as gerações é um dos principais fatores pela criação do gosto ou necessidade desse *habitus*. Segundo ele, a aquisição dessa prática é dependente dos *habitus* reproduzidos pelos pais, pelas famílias. Assim, o simples fato de ver seus pais lerem jornais, revistas ou livros, pode manifestar um aspecto natural para esta prática e cuja identidade social poderá se construir notadamente através deles.

Segundo Bourdieu (2004a) as práticas culturais, principalmente aquelas que exigem uma disposição cultivada como a leitura, a freqüência ao teatro, a concertos, ao cinema ou a museus, devem-se também ao volume de capital cultural e econômico despendido pelas famílias. Entre

essas práticas, a frequência ao cinema é a que menos depende do grau de instrução dos indivíduos, ao contrário da frequência a concertos, ao teatro e práticas de leitura. Para o autor:

O que se pretende medir através do nível de instrução é apenas a acumulação dos efeitos resultantes da formação adquirida por meio da família e da aprendizagem escolar que já supunham tal formação prévia. Por exemplo, a parcela daqueles que receberam de sua família uma iniciação precoce em arte aumenta bastante quando eleva-se o nível de instrução (BOURDIEU, 2004a, p.304).

As práticas culturais desenvolvidas pelas famílias dos docentes relacionavam-se à participação na Igreja, convívio com familiares, círculo de amigos, frequência a cinema, prática de esportes e à participação em pequenas festas. Justificam que suas cidades não ofereciam muitas atividades de lazer e práticas culturais e, por outro lado, suas famílias apresentavam pequeno capital econômico.

Quando morávamos em cidades pequenas íamos muito ao cinema. (...) Naquela época tinha futebol, futebol de salão e assistíamos aos jogos, não tinha teatro e a TV chegou mais tarde, em 79. Como morávamos em uma cidade pequena tínhamos muitos amigos e somos amigos até hoje (D2).

(...) participávamos das festas da cidade, as viagens estavam relacionadas a visitas familiares, eram viagens curtas na região e na cidade freqüentávamos o cinema (D7).

As atividades de lazer envolviam festas, brincadeiras, bailes em casa e quermesses, coisas de interior mesmo (D3).

Pelas condições financeiras eram relacionadas à religião católica. Participávamos da catequese, missas e, às vezes, de quermesses. Ficávamos muito em casa e visitávamos parentes. O lado social era voltado à religião e à escola (D14).

Nossa família sempre esteve mais voltada para a casa, para leitura, não saímos muito. Quando podíamos realizávamos muitas viagens conhecendo outros lugares (D15).

Há 30 a 35 anos atrás brincávamos muito na rua. Fazíamos pequenas viagens e, na maioria das vezes, destinava-se a visitar a família. (...) Também na época, poucas coisas existiam neste sentido. Como sou evangélica, (...) participávamos da aula dominical, da escola para adolescentes e, tínhamos viagens e encontros (D13).

Como tínhamos um poder aquisitivo relativamente bom, eu freqüentava teatro e atividades sociais. (...) As atividades de lazer e culturais eram mais em finais de

semana e como sou de uma família católica, ir a Igreja foi muito importante na minha formação (D12).

Para Tardif (2000, p.15), as práticas docentes podem ser condicionadas pelas experiências culturais que o profissional passou no decorrer de sua vida. Relata que:

Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.

#### **4.2 - Trajetórias escolares e acadêmicas: memórias dos tempos e espaços educativos**

Para abordarmos sobre a formação de professores devemos levar em consideração as histórias de vida dos seres humanos que fazem parte de diversificados cenários educacionais. Não podemos conceber a formação apenas como um processo linear de acumulação de conhecimentos, mas sim um processo de reflexão que o docente faz em relação a sua própria prática e sobre a reconstrução permanente dos *processos identitários* (NÓVOA, 1992a). Nesse sentido, a formação está relacionada à trajetória de vida e aos percursos educativos de cada professor no decorrer da sua carreira docente.

Pimenta e Anastasiou (2002) argumentam que no processo de construção da identidade docente as lembranças deixadas pela escola têm um significado especial em relação à representação social que os professores atribuem a si mesmos e à educação escolar.

Estudos de Marcelo García (1999) evidenciam que a prática dos professores é direcionada pela vida, pela escola e pelas experiências anteriores ao ingresso em um programa de formação. Docentes com uma identidade fundamentada em experiências escolares positivas apresentam menor dificuldade em abordar situações e contextos conflitivos. Dessa forma, o ajuste dos professores à sua nova profissão depende “das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o

primeiro momento de sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente” (p.118).

Neste estudo, as trajetórias escolares e acadêmicas emergem para os docentes como uma tessitura que se constituem pelo entrelaçamento de suas histórias, memórias, lembranças, experiências e aprendizagens. O itinerário escolar e acadêmico repercutiu no seu processo de formação, pois essas experiências podem ter deixado marcas positivas ou negativas, interferindo e definindo os passos posteriores, como a vida profissional e a formação docente.

As lembranças deixadas nesses percursos, ainda estão muito vivas nas memórias dos professores entrevistados. Reportam-se a datas, fatos e características da escola, nomes e traços de professores, experiências vividas ou propiciadas pela escola, práticas pedagógicas, aspectos de suas famílias e o modo como estas se relacionavam com a escola. Acreditamos que essas memórias atravessaram o tempo e acompanharam o processo de formação docente, pois ao rememorar passam a refletir sobre elas.

Walter Benjamin através de seus escritos nos ensinou que conhecer o passado é uma forma de ressignificar o presente e projetar o futuro. Para ele, rememorar não é só ir atrás do tempo perdido, mas é visitar o passado em busca do amanhã, na possibilidade reativar o compromisso social e político com o presente. É buscar no passado aquilo que faria a nossa história diferente, uma nova história (MOTTA, 2004).

Os relatos acerca da trajetória escolar evidenciam que a escolarização não se deu de modo homogêneo, linear, mas foi dependente de variáveis como os contextos familiares vividos por eles, o significado que a escola assumia em cada família; a posição ocupada no núcleo familiar; as experiências vividas na escola e o nível de intimidade com a cultura letrada. Entre os dezesseis professores deste estudo, onze comentam que conseguiram estudar pelo apoio e incentivo de suas famílias. A valorização do estudo representa, para estes profissionais, um importante capital cultural.

A existência de irmãos ou pessoas próximas experimentando a vida na escola, em muitos momentos aguça a curiosidade e o interesse pelo aprendizado. O fato dos pais e algum familiar

desenvolverem atividades relacionadas ao ensino e o assunto escola/ensino estar presente no ambiente familiar também é um fator favorável ao aprendizado.

D8 expressa que desde “*criança eu gostava muito de ensinar. Meu pai me levava para a escola, cresci na escola. Então, eu chegava em casa e dava aula. Quando cresci sabia que queria ser professora e que iria fazer todas as pós que conseguisse, inclusive o doutorado*”.

As memórias positivas da escola e do magistério que marcaram a vida dessa colaboradora podem ter contribuído para que o exercício do magistério se torne um espaço de realização profissional.

No tocante ao ingresso na escola, encontramos sete docentes que iniciaram seus estudos participando da pré-escola e nove professores na primeira série. Quase todos os professores que participaram da pré-escola estudaram em escolas privadas e os que ingressaram diretamente na primeira série, em escolas públicas. No decorrer do ensino fundamental há um predomínio para a escola pública, mas para a realização do ensino médio, oito docentes estudaram em escolas públicas e oito em privadas. Justificam que freqüentaram escolas privadas por não haver em suas cidades o ensino médio em instituições públicas, pela necessidade de trabalhar e poder realizar um curso noturno, possuir bolsa de estudos, opção por um curso técnico profissionalizante e por realizar ensino supletivo e este só existir em escolas privadas.

Os docentes entrevistados comentam sobre os primeiros anos de escolarização, as dificuldades enfrentadas e as conquistas desse período.

D3 iniciou sua escolarização matriculado na primeira série do Ensino Fundamental. Comenta das dificuldades encontradas por nunca ter saído do ambiente familiar, da falta de compreensão de sua primeira professora e do desinteresse pela escola que resultou em reprovação na série. No ano seguinte, em outra escola, encontrou grande carisma em sua nova professora despertando seu interesse para os estudos. Ao referir-se a estes fatos, recordou que:

Quando fui para a primeira série nunca tinha saída do ambiente familiar e, para mim foi muito difícil. Chorava muito, faltava orientação porque minha mãe trabalhava de empregada doméstica e ficávamos muito soltos em casa. (...) a professora era muito brava, uma característica da época. Então, achava que ela me humilhava no meio das crianças, me colocava de castigo, mandava para fora da sala e eu não gostava de estudar por causa disso. Então, não fazia tarefa, não

estudava e reprovei na primeira série. Fiz novamente em outra escola e a professora era muito doce, muito legal. Como gostava da professora que era muito amável eu estudava para agradá-la. Naquele ano passei porque tinha um estímulo, ela tinha jeito de lidar com crianças e já não era o meu primeiro ano também. Tinha uma noção, sabia o que era levar uma derrota e não queria reprovar mais (D3).

O depoimento desse professor denota o sentimento de medo em relação à escola e aos professores. Esse sentimento, presente em muitas lembranças, pode ser traumático e perturbador para as aprendizagens e para as escolhas futuras dos indivíduos.

Abordando as dificuldades no processo de escolarização, D5 expõe que:

Ingressei na escola com seis anos e não sabia falar português só falava alemão. Era uma sala de aula com as quatro séries iniciais e somente um professor, ele traduzia para o primeiro ano que não sabia falar o português (...). Os primeiros quatro anos foram com esse mesmo professor (D5).

Segundo Soares (2006), o domínio e uso de determinado dialeto, bem como a internalização dos comportamentos em relação à língua, tanto oral como a escrita, são resultados do processo de socialização primária que acontece na família, no grupo de pares, no contexto social e cultural em que um indivíduo nasce e cresce.

O processo de escolarização procura impor o dialeto e os comportamentos dominantes aos alunos pertencentes a grupos sociais excluídos do contexto hegemônico. Para Soares (2006), o processo de escolarização visa propiciar a esses alunos o acesso ao que é considerado capital cultural e lingüístico dos grupos dominantes. Salienta que os alunos pertencentes aos grupos dominantes, já recebem a socialização primária em seus contextos, isto é, formam um *habitus lingüístico*<sup>21</sup> próximo ao que a escola valoriza, obtendo assim, maior sucesso.

De maneira um pouco diferenciada, D1 relata que “*cheguei a fazer pré-escola (...). Estudamos sempre em colégios particulares, pois tínhamos bolsa numa das melhores escolas*”.

---

<sup>21</sup> *Habitus lingüístico* é entendido como o “produto das condições sociais e pelo fato de não ser uma simples produção de discursos, mas uma produção de discursos ajustados à uma situação, ou de preferência, ajustados a um mercado ou a um campo” (BOURDIEU, 1983c, p.95).

Ao término do ensino médio, procurou continuar seus estudos prestando vestibular em uma universidade bem conceituada, a UNICAMP.

D4 ingressou na pré-escola em uma cidade no interior de São Paulo e no início do ensino médio sua família mudou-se para o Estado de Mato Grosso do Sul. Não encontrando vaga em escolas interrompeu seus estudos por um ano o que lhe deixou marcas negativas. Comenta que:

Entre com cinco anos e fiz dois anos de pré-escola. Desde o pré-escolar até a pós-graduação foi no ensino público. (...) Quando ia iniciar o ensino médio, mudamos de São Paulo para cá e aqui não tinha a obrigatoriedade da vaga, fiquei um ano parada pela falta de vaga. (...) até hoje tenho lembranças negativas da escola que não me aceitou, a escola mais antiga do município. Não gosto de lá, não deixei minhas filhas estudarem lá, ficou marcado. Fiz o primeiro e o segundo ano do ensino médio em Umuarama, no Paraná. Depois por questões econômicas voltamos e então, fiz o 3º ano exatamente nesta escola que eu não queria, mas ou fazia ali ou perdia mais um ano e não poderia ir para a faculdade (D4).

D2 também iniciou a escolarização pela pré-escola. Teve ajuda de sua mãe para se alfabetizar. Estudou em escolas particulares e públicas. Demonstra uma experiência positiva em relação aos seus primeiros professores. A troca de escolas proporcionou para que vivenciasse experiências diferenciadas. Menciona sobre a escola e professores que deixaram lembranças positivas:

Comecei a pré-escola em 77 em uma escola particular (escola montessoriana). Fui para o primeiro ano com seis anos (...). Essa escola foi importante pelo fato de que meu processo de alfabetização foi muito bom. Lógico que com a ajuda de minha mãe, sem dúvida. (...) quando estava na 6ª série, meu pai foi transferido e isso gerou um transtorno muito grande porque eu e meu irmão fomos para Dourados estudar no colégio Erasmo Braga. A escola estava com os conteúdos lá na frente e sofremos um pouco por causa disso. (...) Minha mãe sempre nos orientava para estarmos preparados, pois meu pai poderia mudar a qualquer instante. O colégio Erasmo Braga foi marcante na minha vida porque aprendi muito. Tive uma professora de história que trabalhava os conteúdos de uma forma muito interessante. Ela mostrava uma visão muito crítica sobre a história e ia abrindo a cabeça aos poucos (D2).

D10 também mudou várias vezes de escolas durante o ensino fundamental. Recorda que *“entrei na escola com cinco anos em um Grupo Escolar Municipal e fiz o pré-escolar. Comecei a*

*1ª série no Colégio das Irmãs e voltei para o Grupo Escolar Municipal ficando até a 3ª série. Na 4ª série voltei para o Colégio das Irmãs e completei o ensino médio, o Técnico em Enfermagem”.*

Nogueira (1991, p.01-02) aponta que na classe média observam-se duas estratégias sobre o comportamento escolar: o recurso à escola particular e a "antecipação à ação e aos ritmos escolares". A escola privada tende a assegurar um acompanhamento mais personalizado do aluno, procurando uma alta rentabilidade dos investimentos escolares. A "antecipação à escola", representada pela aprendizagem ou treinamento precoce, possui o objetivo de antecipá-lo à ação pedagógica da escola, visando ganhar tempo com eventuais acidentes, como reprovações e atrasos no percurso escolar.

Já a predominância do ensino público vem confirmar as características na história cultural, social e econômica da família dos docentes. Nogueira (1991, p.106) salienta que "quanto maior o capital cultural dos pais, maior será sua propensão a investir na escolaridade dos filhos, e nas práticas culturais de um modo em geral". Nesse contexto, a trajetória cultural e escolar da família poderá se expressar em um incentivo aos estudantes para a ascensão profissional, pois existe "uma enorme atração exercida pela 'consagração escolar' sobre aqueles que dependem exclusivamente dela para assegurar sua posição social" (NOGUEIRA, 1991, p.106). Além disso, há a ação desempenhada pela família em que transmite, ainda em domicílio, o seu patrimônio cultural, o qual repercutirá no êxito escolar de seus filhos.

Entre os docentes deste estudo, seis cursaram cursos técnicos para a realização do ensino médio em áreas como: Técnico em Contabilidade; Administração de Empresa, Comércio, Auxiliar de Enfermagem, Técnico em Laboratório Médico, Técnico em Enfermagem. Duas docentes participaram do curso Normal visando à formação de professores.

Muitos trabalharam em suas épocas de estudantes no período em que freqüentaram a educação básica e a superior para auxiliar no sustento de suas famílias e também para custear seus estudos, como explicitam alguns extratos das entrevistas:

Comecei a trabalhar com oito anos de idade, por isso tive que parar de estudar, pois eram muitas as dificuldades. (...) Eu estudava a tarde e trabalhava pela manhã e no final da tarde. Depois da aula voltava ao trabalho (...) Quando retornei aos estudos já estava com vinte anos de idade. (...) Durante a graduação eu trabalhava nos finais de semana na padaria e tinha bolsa. Por um ano e três

meses fui bolsista de um hospital. Trabalhava igual funcionário, tinha cartão ponto e tudo (D6).

Quando eu tinha em torno de quatorze anos foi difícil estudar. Então, comecei a trabalhar para poder continuar estudando. Terminei o ensino médio assim (...). Precisava trabalhar para ajudar a família (D14).

Na 8ª série em 1972, conheci uma colega que tinha feito o curso de Auxiliar de Enfermagem e me apresentou para a Diretora da Escola de Auxiliar de Enfermagem (...). Até então eu era faxineiro em uma loja e ganhava 30,00 cruzeiros e como bolsista da Escola de Enfermagem fui ganhar 60,00 cruzeiros, melhorando o salário e meu status também (P3).

(...) fiz o ensino médio em colégio interno (...). Como não tinha como pagar o colégio eu trabalhava, pois lá se você tinha condições de pagar tudo, você só estudava. Eu pagava uma parte e trabalhava todas as tardes e aos domingos. No primeiro ano meu pai podia pagar a metade, e eu estudava pela manhã e trabalhava a tarde na lavanderia. A noite fazia os trabalhos da escola (D8).

Eu trabalhava o dia inteiro. (...) Trabalhava aos sábados à tarde e alguns domingos para compensar as horas que faltavam. Assim, terminei minha graduação (D5).

Quando comecei o curso (graduação) no primeiro ano, trabalhava em uma cervejaria no setor de contabilidade, e fazia um horário corrido para poder sair às 16:30 horas, pois minhas aulas começavam às 18 horas. (...) Quando começaram os estágios acabou ficando em período integral (...) Precisei sair do emprego e consegui uma bolsa parcial para pagar o curso (D1).

Durante toda a faculdade trabalhei a noite, e no 4º ano parei de trabalhar, pois estava muito cansada e não estava conseguindo levar bem a faculdade (D10).

A situação socioeconômica em que se encontra a família pode ser um dos motivos que leva o estudante ao trabalho, pois muitos precisam ajudar a compor o orçamento familiar, ou como forma de obter recursos financeiros para a realização do curso superior, motivos estes demonstrados nas falas acima.

Normalmente o curso noturno é procurado como fator de melhoria das condições de trabalho, de emprego, de remuneração e de ascensão social.

Sobre as recordações e experiências marcantes do período de escolarização, os docentes comentam pontos positivos e negativos deixados pela escola, dos momentos festivos como as formaturas e dos professores. Os dizeres a seguir denotam essas marcas:

As experiências marcantes sempre foram às conclusões dos cursos. Concluí o Auxiliar de Enfermagem em dois anos. Foi a primeira formatura que vesti branco e foi muito bonito, porque a formatura da 8ª série não foi marcante, mas nessa sim. A formatura do Técnico de Laboratório Médico foi também muito bonita, pois era um título a mais que eu tinha conseguido. Com a formatura do curso de Licenciatura em Ciências, foi o primeiro título de curso superior, de professor e eu gostava muito desse título. A Enfermagem era um sonho (D3).

Lembro de uma professora de Geografia que me machucou muito, gritou muito em aula, me humilhou. (...) Na escola tinha pontos bons e pontos ruins. (...) tive bons professores que me marcaram, professores fantásticos como os professores de Matemática. Tive professores que hoje são professores da UEMS (D2).

Sempre lembramos dos bons professores. Lembro de duas professoras, da 2ª e da 3ª séries. A professora 3ª série era muito difícil, nos irritava literalmente. Então a 3ª foi muito difícil, além de ser uma das séries mais difíceis no Ensino Fundamental. Ainda mais que na 2ª série tive uma professora muito doce, meiga e na 3ª foi o contrário. Ainda hoje lembro muito bem da fisionomia das duas e da forma de andar pela sala de aula. Uma era uma pessoa muito doce e a outra uma pessoa muito difícil que não tinha paciência com a gente (D13).

No meu primário tive uma professora que marcou bastante, pois ela tinha um relacionamento muito bom com os alunos e tenho lembranças positivas dela (D15).

Lembro do uso dos uniformes, das trocas de colégio, de cobranças, posturas diferentes, mas sem grandes traumas (D10).

As memórias existentes na interioridade dos docentes sobre os tempos de escola nos remetem as reflexões de Kenski (1996) de que a memória é um processo determinado pelas relações que esses indivíduos desenvolvem com a cultura e passam a orientar os atos e escolhas no percurso pessoal e profissional de suas vidas. A análise das marcas passadas é uma forma para superar determinados problemas existentes e favorecer a melhoria da sua prática pedagógica.

Para Kramer (2001), através da memória pode-se resgatar a história de vida das pessoas para reconstituírem-se enquanto sujeitos, reorganizando sua cultura, seu tempo, sua história, reinventando a dialogicidade, a palavra. Neste sentido as histórias de vida podem ser:

um importante suporte teórico-metodológico onde o professor, ao lembrar a sua vida, vai dando a ela outros sentidos, antevendo mudanças na sua prática. Isto representa reunir a pessoa e o profissional, não mais divorciando vida e trabalho. Lembrar, neste sentido, não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje as experiências do passado (KRAMER, 2001, p.175).

Para definir a carreira profissional a seguir o estudante se depara com a escolha do curso para a realização do vestibular. Essa escolha, normalmente é resultado de um longo processo de avaliação das aspirações do aluno, dos ideais, objetivos sociais e conceitos das profissões e do mercado de trabalho. Na maior parte das vezes, essa escolha é definida na relação com a família.

Romanelli (1995), discutindo o significado da Educação Superior para famílias de classe média, enfatiza que as motivações que conduzem à escolha de um curso ou de uma carreira podem ser incluídas em dois eixos. O primeiro relaciona-se com a profissionalização, pois a “escolha do curso está vinculada a representações bastante objetivas acerca das possibilidades oferecidas pelo mercado de trabalho” (p.467). A aquisição do conhecimento capacita o sujeito a desempenhar determinada tarefa. A preocupação com a satisfação pessoal e a realização profissional está condicionada ao sucesso profissional. O segundo eixo tem como premissa a vocação, que “compreende a escolha do curso e da carreira fundada em representações que levem em conta a realização pessoal e profissional” (p.468). Nesse eixo, o conhecimento não é apenas um instrumento ou meio para atingir os fins, mas é procurado como algo que tem valor próprio.

A escolha da carreira, muitas vezes, está subordinada às condições sociais e culturais da família (ROMANELLI, 1995). Assim, a decisão não é somente individual, mas dependente da disponibilidade de recursos financeiros que a família pode investir e do modo como esta avalia a escolarização dos filhos a partir do que Bourdieu (1998d) chama de capital cultural.

O capital cultural delega ao seu possuidor a capacidade deste de transitar, perceber e conviver com o ambiente escolar, facilitando a apropriação da particularidade no seu trajeto escolar permitindo, assim, manter e ampliar seu capital cultural. Dessa forma, o sistema de ensino conduz o aluno à escolha da opção profissional. O investimento educativo possibilita o acesso às carreiras de maior prestígio e, associado às condições sociais dos alunos, determina as aspirações futuras e delimita o grau em que estas podem ser satisfeitas.

Os motivos que levaram os professores do Curso de Enfermagem da UEMS a decidir o curso ou carreira que iriam seguir, foram para alguns, o sentido de ingressar em uma profissão. Para estes, a opção no momento da realização do vestibular foi gerada ao acaso e o curso

escolhido foi a oportunidade de ingressar na Educação Superior. Para outros, a necessidade em cursar a graduação em uma instituição pública ou ensino noturno. Isto pode ser conferido pelos seguintes enunciados:

Como queria Biologia e não passei, foi a oportunidade. Acho que a vida é assim, ou você pega as oportunidades ou perde. Penso que não existe a profissão ideal, de você nascer com aquela profissão (...). Na verdade não foi em relação ao curso, mas a oportunidade de poder fazer um curso à noite (D5).

Na verdade não foi escolha, fiz o que estava mais fácil. (...) Eu estava com 17 anos e não sabia exatamente nada do que queria fazer, só sabia que queria fazer vestibular. (...) Acabei passando para Matemática e Enfermagem. Como Matemática era pago e eu não podia pagar, decidi fazer na universidade pública. Então a Enfermagem não foi uma escolha minha, a Enfermagem foi a profissão que me escolheu, pois não fui eu que escolhi a profissão. Foi a oportunidade, foi onde passei (D4).

Acho que minha escolha foi meio tardia. (...) O fato de ter feito Enfermagem eu sempre digo que foi um acidente de percurso. Eu estava fazendo cursinho e vi um dia lendo um jornal que iria abrir o curso de Enfermagem. Como não tinha nada para fazer, optei pela Enfermagem (D1).

A Enfermagem por ser na Federal. Passei no vestibular em três faculdades: uma para Direito, outra Administração e outra em Enfermagem. As outras duas eram particulares. Não tive influência para a Enfermagem. A influência era para ser professora (D8).

Por outro lado, outros docentes demonstraram que a decisão pela escolha da carreira, esteve articulada a “vocação” ou à vontade em atuar e seguir determinada área profissional. Comentam que:

Quando terminei o ensino médio, prestei vestibular para Pedagogia na UFMS. Queria também fazer Letras, mas como havia feito o magistério, optei pela Pedagogia com a possibilidade em fazer o curso de Letras depois (D15).

A Enfermagem era uma maneira de ajudar o outro e também conseguir meu dinheiro, minha profissionalização (D6).

O que me motivou foi a atuação no exército, eu pensava em seguir na área da saúde e comecei a me interessar. Achava um trabalho muito bonito e os profissionais eram respeitados (D16).

Dois docentes continuaram os estudos na área em que atuavam. D10 trabalhava como Técnica de Enfermagem e menciona que “*Fiz o curso Técnico e na graduação foi seguir o destino*”. D3 optou por cursos com ênfase nas áreas biológica e da saúde. De certa forma, pode ter sido direcionado pelas atividades desenvolvidas por seu pai, trabalhador na área da saúde pública. Quando cursou Enfermagem, já havia atuado na área como Auxiliar de Enfermagem. Expõe que:

Escolhi o curso de Licenciatura em Ciências, (...) porque tinha Biologia e por estar mais relacionado à área da saúde. Considero importante ter optado pela Enfermagem, porque estava optando ou pela Teologia ou para Bioquímica dentro da área da saúde, mas decidi pela Enfermagem, pois tinha certeza que na Enfermagem daria conta de estudar e já conhecia o estágio em hospital, realizar atendimento a um cliente, assim foi mais prático para mim por ser uma coisa que já conhecia. Na Enfermagem eu já tinha um certo domínio (D3).

Alguns docentes explicitam que se interessaram pela profissão escolhida ainda durante o ensino fundamental e médio, em decorrência do ambiente vivido, de fatos acontecidos, influência de colegas, disciplinas estudadas na escola e oportunidades de trabalho após a conclusão do curso. Mencionam que:

Meu pai sempre quis que eu fosse professora. Quando eu estava na 3<sup>a</sup> série primária, comecei a estudar o corpo humano e me apaixonei por ele. Fui fazer o colégio em São Paulo e lá vi um anúncio em uma revista dizendo que o Brasil estava precisando de Enfermeiras cristãs e convidava para ser uma delas. (...) Fiquei pensando muito naquilo e quando terminei o ensino técnico prestei a seleção (D11).

No período em que estudei na 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> série (...) tive uma professora de desenho muito simpática e meiga. O noivo dela sofreu um acidente e morreu. Em decorrência desse trauma ela paralisou, ficou paraplégica e não andava mais. Aquilo foi muito difícil, as pessoas comentavam que a paraplegia era psicológica, consequência do trauma e, a partir daí, passei a interessar pela Psicologia, em entender o que se passava pela mente das pessoas (D13).

Desde criança gostei muito da natureza, do meio ambiente. Chamava-me muito a atenção as estrelas, as plantas e os animais. Também gostava muito de pescar, cuidar dos peixinhos, pois perto de casa tinha um córrego que na época era limpo. Quando estava no Ginásio Vocacional, ao final do curso, os resultados indicaram as áreas geográficas e das ciências. Eu gostava muito da disciplina de Biologia e isso me despertava atenção (D7).

Me identifiquei muito no curso científico, com uma colega que ia fazer Enfermagem. Ela era muito inteligente. Não éramos da mesma sala. (...) Na época era muito fácil conseguir emprego. Nunca me imaginei trabalhando com papéis e em locais fechados. Eu gosto de trabalhar com pessoas, gosto de gente e, na Enfermagem, cuidamos e ensinamos (D12).

Lembro-me de ter comentado com uma colega que eu gostava muito de química e biologia, e então gostaria de fazer Farmácia (D2).

Muitos dos alunos procedentes de famílias com menor volume de capital econômico e cultural buscam carreiras consideradas de menor prestígio social, com menor concorrência nos exames de seleção ao ingresso na universidade.

Para Bourdieu (1998b), as classes dominantes dispõem de um capital cultural mais elevado que as demais classes e, em virtude disso, conseguem uma melhor colocação escolar nos melhores estabelecimentos e melhores seções. Com a apropriação desse capital, os alunos estarão mais bem preparados para o ingresso em carreiras de maior prestígio e de maior concorrência.

Quanto ao acesso ao Ensino Superior, Bourdieu (1998b, p.41) descreve que:

Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média.

A citação acima nos remete ao Ensino Superior brasileiro, em que, para o ingresso em universidades públicas, em cursos de maior concorrência, ingressam na maioria das vezes, alunos provenientes de escolas privadas. Em nosso estudo, muitos professores comentam das dificuldades financeiras enfrentadas pelas famílias e isso possivelmente interferiu na opção pelo curso e instituição a ser freqüentada. Nove docentes pesquisados estudaram em universidades públicas nos Estados de São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e, sete professores em instituições privadas em Estados como São Paulo, Rio Grande do Sul, Goiás e Mato Grosso do Sul.

A escolha profissional dos docentes deste estudo pode estar relacionada à oportunidade em frequentar em uma universidade pública, ensino noturno, perspectiva de emprego após o término da graduação e, por elementos subjetivos como o cuidado a outras pessoas, a vocação para determinadas profissões, relação do curso algumas áreas como de saúde e biológicas. Assim, a definição pela profissão a ser seguida pode estar permeada por *habitus* que são engendrados de acordo com a trajetória familiar e social de cada um.

Os escritos de Bourdieu mostram que o *habitus* é constituído ao longo da nossa vida e suas características estão relacionadas com o que vimos, ouvimos, praticamos e/ou reproduzimos das informações advindas de representações que construímos sobre os fatos ou acontecimentos. Dessa forma, o *habitus* é a síntese dos modos pelos quais apreciamos o mundo e nele agimos fazendo nossas escolhas.

Muitas vezes, as atividades desenvolvidas durante a graduação levam o estudante a optar pela atuação na docência. O exercício de atividades de monitoria de ensino pode ser considerado o primeiro passo em direção à carreira docente. Entre os professores estudados apenas quatro mencionam terem desenvolvidos esta função durante a graduação. D16 atuou como monitor em três disciplinas, tendo a *“oportunidade de acompanhar os alunos e os professores em campo de estágios. A convivência nestes ambientes favoreceu um bom aprendizado”*.

A iniciação científica, bem como, outras atividades de pesquisa, foram pouco desenvolvidas por esses docentes enquanto acadêmicos, mesmo entre os que frequentaram escolas públicas, mas salientam a atuação em ações extensionistas.

Eu não fiz pesquisa, fiz muita extensão, e até hoje prefiro fazer extensão, sou mais extensionista que pesquisadora. Na época fiz muita extensão. Quando chegava às férias ou períodos que não havia aula como em períodos de greve íamos com os professores para cidades vizinhas (D4).

Em projetos de pesquisa fiz algumas coisas, participei mais em projetos de extensão e desenvolvi também alguns projetos de ensino (D6).

Atuei em vários projetos de extensão voltados para a educação em saúde, nunca fiz pesquisa, estava mais voltada para a extensão (D8).

A falta do incentivo na graduação para o desenvolvimento de atividades relacionadas à pesquisa pode ser um dos motivos pelos quais a pesquisa no Curso de Enfermagem da UEMS só teve maior crescimento a partir de 1999, com o início da capacitação de seus docentes em programas de Pós-graduação *stricto sensu*. O destaque para as atividades de extensão no Curso pode estar relacionado ao desenvolvimento desse *habitus* enquanto os docentes eram estudantes.

Os docentes que se graduaram em instituições privadas não tiveram contato com atividades extracurriculares como iniciação científica, monitoria de ensino ou atividade extensionistas que poderiam auxiliar na formação profissional e docente. Alegam motivos como:

Nunca tive tempo para fazer. Como tinha meia bolsa tinha que ter uma nota acima da média. Então estudava mais que a maioria. Como era uma Faculdade privada também não tinha programas de iniciação científica e extensão (D5).

Não tinha nada disso na época (D11).

Não, porque fiz em uma faculdade. Não tive a vivência de universidade. Era uma faculdade particular e pequena. (...) Por ser faculdade isolada era voltada só para o ensino (D1).

Eu fiz (...) em uma faculdade católica, não era universidade, tinha outra visão. O que diferencia uma universidade pública de uma universidade particular é essa questão voltada para a monitoria, incentivo ao aluno para projetos de extensão e pesquisa. A Universidade tem outro pensamento voltado para a sociedade, em lidar com as questões sociais e hoje o aluno é convidado para participar (D13).

Como explicitado no Capítulo 2, o Ensino Superior brasileiro é formado por diferentes tipos de instituições. As universidades públicas federais e estaduais possuem maior integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão e corpo docente com maior titulação. Já, as privadas dedicam-se praticamente ao ensino.

As atividades de pesquisa nas universidades brasileiras surgem com maior destaque a partir da Reforma de 68, com o desenvolvimento da Pós-graduação, a valorizando de recursos humanos nas instituições e a atuação de agências de fomento para a liberação de recursos financeiros.

Com o desenvolvimento da Pós-graduação, a formação do docente universitário passou a ter sua base na pesquisa. Nessa perspectiva a atividade docente é concebida como uma atividade

científica (CUNHA, 2000). Dessa forma a pesquisa é importante na constituição da identidade docente.

Na área da Enfermagem a pesquisa é um fato recente e está, ainda de maneira mais efetiva, em processo de consolidação. O incentivo para a pesquisa surge na década de 1970, com a organização dos primeiros Programas de Pós-graduação visando preparar docentes e pesquisadores para atuar na Educação Superior. Até então, a legislação vigente para o ensino de Enfermagem não preconizava atividades relacionadas à pesquisa. Somente nas décadas de 1980 e 1990 as discussões são retomadas e o Parecer Nº 314/94 do Conselho Federal da Educação recomendou a inclusão da metodologia da pesquisa como forma de estimular o aprimoramento e a produção científica (RODRIGUES, 2005).

Com as Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Enfermagem, Resolução Nº 03/2001(CNE), no Artigo 9 aponta que:

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 da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p.5).

O Artigo 12 da mesma Resolução afirma que para a conclusão do Curso de Graduação em Enfermagem, o aluno deverá elaborar um trabalho sob orientação docente.

Entretanto, Rodrigues (2005, p.190) alerta que um trabalho sob orientação docente "não necessariamente deverá ser uma pesquisa ou algo neste gênero". Na Resolução Nº 03/2001(CNE) a idéia de pesquisa ficou articulada nas competências e habilidades específicas que foram enunciadas, não estando claramente definida como um eixo integrador da formação. Dessa forma, fica a critério dos organizadores dos cursos, podendo ou não ser inserida nos currículos.

A graduação como um espaço de produção de conhecimento deve propiciar ao acadêmico, além das atividades de ensino e extensão, meios de inserção em atividades de investigação.

Entre as áreas da formação continuada dos professores deste estudo, cinco cursaram especialização em Metodologia do Ensino como uma forma de encontrar subsídios para atuar também na docência. Outras áreas de especialização citadas foram: Metodologia da Língua Portuguesa, Farmacologia, Administração Hospitalar, Administração dos Serviços de Saúde, Saúde Coletiva, Saúde da Família, Enfermagem em Terapia Intensiva, Enfermagem em Projetos Assistenciais e Formação Pedagógica em Educação Profissional na área de Saúde: Enfermagem. Para a Pós-graduação *stricto sensu* concluída ou em curso, destacamos áreas como: Educação, Enfermagem, Linguística, Engenharia de Produção, Saúde Coletiva, Microbiologia, Tecnologia de Alimentos, Desenvolvimento Sustentável e Saúde Mental.

#### **4.3 - Trajetórias profissionais: percursos que se delineiam**

Anastasiou (2002, 2004) descreve que a história de vida de cada profissional começa a se constituir desde a escolha feita no momento do vestibular e a partir da entrada na sala de aula do curso escolhido, os elementos constitutivos da profissão passarão a nortear os caminhos a serem percorridos. Com o passar dos anos na universidade inúmeros fatores contribuirão para a formação da identidade profissional, entre esses a vivência e a trajetória curricular, os objetivos pessoais e profissionais, o conceito de profissional e de profissão, sua regulamentação, seus conteúdos específicos, o código de ética, o reconhecimento pessoal, a entidade de classe e a influência de seus professores.

Quase todos os docentes deste estudo atuaram em suas áreas de formação inicial antes de ingressar para a docência na Educação Superior. As práticas nessas atividades (assistencial, técnica e ensino), possivelmente, subsidiaram a carreira docente. Encontramos docentes que ingressaram na Educação Superior logo após a conclusão da graduação; outros, após alguns anos de atividades profissionais na área da formação inicial; com atuação na educação básica e/ou no ensino profissionalizante e docentes com experiências em gerenciamento e ou coordenação pedagógica em escolas.

Nesse sentido, são vários os fatores que levaram os professores do Curso de Enfermagem da UEMS a atuar na docência na Educação Superior. Para muitos, tornar-se professor não foi opção inicial em suas carreiras profissionais, atuaram por algum tempo em atividades técnicas. Alguns enunciados apontam para isso:

A escolha de tornar-se professor não foi uma escolha intencional, no sentido de ter sido pensada e amadurecida. Foi uma opção completamente casual.

Depois de formada fui trabalhar em um hospital (...). Eu fazia chefia e assistência ao paciente. (...) fui convidada para trabalhar como Enfermeira da Secretaria de Saúde e do Hospital. (...) Um tempo depois houve uma seleção para professor na U. para acompanhamento de estágio. Fiz a seleção, fui aprovada e acompanhei acadêmicos na disciplina de Semiologia e Semiotécnica de Enfermagem em estágios no hospital por um ano e meio (D10).

Trabalhei na UTI da Santa Casa no período de 1982 a 1988, e também no Hospital Bandeirantes no setor de hemodiálise durante dois anos. Tive dois empregos entre 1985 a 1987, a tarde na Santa Casa e pela manhã no Hospital Bandeirantes como responsável pelo setor de hemodiálise (D1).

Trabalhei em uma clínica obstétrica por cinco anos e ao mesmo tempo trabalhava em uma Santa Casa (...), atendendo o departamento da área de ginecologia e obstetrícia. Então, conheço um pouco do que é a vida em um hospital. (...) chegando aqui, fui ministrar aulas (D14).

Encontramos docentes que ingressaram em atividades de ensino na educação básica antes de atuar na Educação Superior, trazendo algumas experiências desta área de ensino.

Sempre trabalhei como docente. (...) Quando estava no 4º ano da faculdade comecei a lecionar. Depois no mestrado enquanto não tinha bolsa, dei aulas e sempre trabalhei como professora. (...) No período de 1982 a 1989 passei a trabalhar em uma escola na Grande São Paulo com aulas para a 5ª a 8ª séries (D7).

(...) chegando aqui, fui ministrar aulas. Foi a primeira vez que entrei na sala de aula; os alunos eram indisciplinados, muito complicado para trabalhar; fiquei muito assustada (...). Aqui, eu estava dando aula sozinha e não tinha o domínio necessário. Estava com vinte e cinco horas-aula à noite, três salas com o ensino supletivo e mais três salas com o 1º, 2º e 3º ano colegial; sofri muito mas aprendi muito também. Fiquei lá por dois anos (D14).

Logo que terminei o magistério, fui contratada pelo município e dei aula de 2ª a 4ª série no ensino fundamental. Fiquei dando aula por um tempo e houve concurso para a coordenação, prestei, passei e assumi a coordenação da escola.

Atuei como coordenadora e, em outro processo de eleição passei a ser diretora adjunta por dois mandatos (D15).

Encontramos docentes que também atuaram na educação básica por um curto período de tempo:

(...) antes de vir para cá dei aula no Colégio Objetivo, em Ciências, Física e Química (D4).

Eu estava cursando Ciências Biológicas e fui convidada para dar aulas em Programa de Saúde (D13).

Outros professores exerceram a atividade docente em cursos profissionalizantes após a conclusão da graduação:

(...) quando voltei para Dourados comecei a lecionar no ensino médio. Nesse período fiz especialização em Administração Hospitalar e fui nomeado para Diretor da Escola Vital Brasil – Escola de Auxiliar de Enfermagem (D3).

Cheguei em Dourados no início de fevereiro de 1965 e fui direto para a Escola Vital Brasil (D11).

Fui convidada para dar aula no SENAC (D9).

Para alguns docentes a primeira experiência na área de ensino ocorreu diretamente na Educação Superior, como apontam seus relatos:

(...) trabalhei como professora substituta na UFMS, e também por um período em uma clínica em Pronto Socorro e, em um Posto de Saúde no PSF (Programa de Saúde da Família). Intercalava os horários e hoje estou somente dando aula (D8).

(...) depois de formado tive a oportunidade de participar do processo de seleção para professores aqui na UEMS (D6).

Teve a seleção (professor substituto) para o Curso de Enfermagem, e como já tinha atuado em monitoria fui convidado a participar. Prestei seleção e fui aprovado. Dei aulas em Administração em Enfermagem Hospitalar e acompanhei estágios em Enfermagem Cirúrgica (D16).

Meu primeiro emprego foi em uma faculdade particular no qual fiquei seis meses, coordenando um curso de Enfermagem. (...) Por dois anos em 1980 e 1981 dei aulas no Colégio Osvaldo Cruz em Programas de Saúde. Atuei também no SENAC e na Escola Vital Brasil, no ensino profissionalizante (D12).

Sobre a opção para a docência, encontramos docentes que embora tendo formação para atuar na educação básica, enfatizam que nunca pensaram em atuar neste nível de ensino. Em suas palavras: *“Eu não quis lecionar no ensino médio, preferi lecionar no profissionalizante, pois o pessoal que participa desses cursos são mais maduros. Não conseguiria atuar com crianças e adolescentes”* (D3).

D5 buscou na Educação Superior um maior reconhecimento e crescimento profissional. Menciona que *“(...) com o mestrado ou o doutorado acabamos precisando da docência, por que as outras áreas não suprem essa lacuna”*. Atualmente atua exclusivamente na Educação Superior, por acreditar que devemos *“fazer as coisas de forma que sejam bem feitas. Ou assume uma ou a outra. Acho que essa divisão não cabe mais no meu tempo. A docência exige muito”*.

Outro docente acrescenta que *“(...) sempre fui estudando e com vontade de atuar na Educação Superior pela oportunidade de alcançar um maior crescimento profissional”* (D15). Sua fala denota que o ingresso na Educação Superior representou uma mudança de nível, uma promoção ou a forma de atingir o topo profissional na área da Educação.

Trabalhando como Enfermeira assistencialista em um grande hospital D1 iniciou suas atividades docentes atendendo ao convite de uma ex-professora da graduação, buscando reconhecimento e crescimento profissional. Com o passar do tempo, dedicou-se somente à docência. Expõe que:

Passei tomar gosto, primeiro porque, na época a S. C. pagava muito bem a hora aula e percebi que, o que eu ganhava dando aula era mais do que ganhava trabalhando como Enfermeira assistencial. Isso já foi um atrativo. E era muito mais gostoso ensinar do que só fazer a parte assistencial até pelo reconhecimento dos alunos. Isso foi uma coisa interessante. Outra coisa que me chamou a atenção era o fato de não trabalhar aos sábados e domingos, feriados, ter o recesso em final de ano (D1).

Logo após a conclusão da graduação, D2 recebeu um convite para ministrar aulas em uma universidade privada dedicando-se algumas horas semanais para as atividades de ensino. Fala que *“recebi um telefonema da UNIPAR me convidando para dar aula lá. Fui lá conhecer e topei a idéia. Tinha a questão do dinheiro, meu salário iria dobrar e a questão de procurar o desafio para aquilo que queria ser”*.

#### **4.3.1 - O ingresso na UEMS e no Curso de Enfermagem**

O ingresso na UEMS se deu de forma diferenciada ao grupo de docentes pesquisados. Encontramos professores que ingressaram por convite e outros, após a participação em processos seletivos, tanto para concursos (professor efetivo) como para professor substituto (professor temporário). Treze docentes com lotação direta no Curso de Enfermagem e três ministraram aulas em outros cursos da UEMS, tanto na sede como em Unidades e, após algum tempo, passaram também a atuar no Curso de Enfermagem.

D11 participou da implantação do Curso de Enfermagem, ingressando na UEMS e no Curso em 1994. Comenta que *“no processo de implantação da Universidade fui convidada para ir para a UEMS com a finalidade de ajudar na organização do Curso de Enfermagem. Fui para lá e foram selecionando e convocando os professores conforme a necessidade do Curso”*.

Para D14, o ingresso na UEMS também ocorreu no período de implantação da Universidade atuando na área administrativa. Relata que quando *“a UEMS estava em processo de implantação, fui convidada para trabalhar em uma Pró-Reitoria para subsidiar a secretaria de uma Gerência da Pró-Reitoria”*.

Outros docentes ingressaram na Universidade em diferentes períodos e formas. Relatam que:

Eu sempre gostei do ensino de Enfermagem na Educação Profissionalizante, e surgiu o concurso na UEMS, fiz o concurso e entrei na Educação Superior através do concurso. (...) Eu já havia atuado por um tempo no ensino

profissionalizante e estava na hora de atuar no Ensino Superior. Eu tenho muitos anos de experiência profissional (D12).

(...) eu queria dar aulas lá. Na época já tinha professor de Campo Grande e eu queria dar a disciplina de Bioquímica, nem pensava em Farmacologia. Então, se passaram três anos e a J. me convidou, pois o professor havia saído. Em abril de 1997 comecei a dar Bioquímica para a Enfermagem, foi difícil porque eu tinha o enfoque da Farmácia e na Enfermagem era outro. Estou lá até hoje (D2).

No final de 1998 fiquei sabendo da necessidade de professores para o Curso de Enfermagem da UEMS, enviei meu currículo e tive a oportunidade de vir para cá dar aulas no Curso, nesta época era contratada (D10).

Comecei como professor pela oportunidade em trabalhar. Como já estava inserido no Ensino Superior e gostava do que estava fazendo, fiz o concurso aqui na UEMS, pois na época era exigida apenas a graduação. Foi uma boa oportunidade para iniciar e vim para cá em 99 (D16).

Para muitos professores atuar na Educação Superior remete a perspectiva de ascensão, crescimento, progressão, realização, satisfação e busca de aperfeiçoamento pessoal e profissional. Desempenhar atividades na Universidade como a oportunidade de alcançar um maior crescimento profissional influenciou alguns profissionais a aceitar o convite para trabalhar na UEMS. Excertos de depoimentos denotam esses fatores:

Vim cedida para a Universidade, gostei e comecei novamente a pensar no meu crescimento profissional. (...) Quando deixei a Pró-Reitoria e fui só para a docência, comecei a estudar mais, a me capacitar e fazer coisas mais relacionadas a minha área. Quando passei no concurso em 1998, fiquei somente com a docência (D14).

Porque era uma Universidade nova, com possibilidades de crescimento. Quando a UEMS foi implantada, eu estava cursando a Enfermagem. Na época, já pensava em dar aula aqui, por ser uma cidade pequena e tranqüila, uma Universidade pequena e começando, isso faz a diferença. Ingressei na UEMS como professora contratada em 2000. Já vim para fazer o concurso e ser efetivada aqui (D8).

Assumi, pois queria fazer algo diferente. Em meados de 1999 fiz o concurso, fui aprovada e desde então sou docente efetiva na UEMS (D10).

O que me levou a ir para a UEMS foi sem dúvida um desafio a mais em minha carreira, pois seria bom e gratificante profissionalmente. Apostei na Universidade. Sempre pensei em crescer profissionalmente e na UEMS, isso seria possível, afinal era a oportunidade de evoluir profissionalmente. O que me motivou também foram algumas pessoas que confiaram em meu trabalho e que me convidaram para fazer parte do quadro docente desta Universidade (D9).

D1, antes de atuar na UEMS, trabalhava em uma universidade privada no interior do Estado de São Paulo e almejava um emprego que oferecesse uma maior estabilidade e melhores condições de trabalho. Pesquisou e enviou currículos para várias instituições. Comenta que um dos fatores que levou a optar pela UEMS foi a relação afetiva encontrada entre os profissionais que trabalhavam na Universidade no momento em que conheceu o Curso, pois se sentiu bem recebida. Apesar de a remuneração oferecida ser menor em relação a outras instituições em que havia recebido propostas de trabalho, o campo da subjetividade foi essencial para sua decisão.

Recorda que:

(...) enviei meu currículo para Dourados e fui convidada para conhecer o curso. (...) Foi interessante, pois gostei da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, da estrutura porque ela era nova, fiquei o dia inteiro lá. Fui muito bem recebida, lembro até hoje. O que me cativou foi a recepção que tive. E uma coisa muito interessante é que todas as pessoas que você me apresentou, elas demonstravam intensa paixão pela Universidade. (...) Então essas pessoas que fui conhecendo demonstravam um valor intenso por aquilo. Além do lugar que é fora, parecia uma fazenda e como estava muito calor, então tudo contribuiu. A recepção que eu tive (...) foi extremamente importante para eu fazer a opção entre ir para o Paraná e ir para Dourados. (...) Apesar de ganhar menos em Dourados era diferente. Minha opção para a UEMS foi pela recepção que tive e pelas pessoas que conheci. Isso foi fundamental (D1).

Nesse mesmo sentido, outro docente também comenta que na UEMS “(...) *encontrei um grupo de pessoas amigas que gostei muito*” (D6).

As condições de trabalho, o comprometimento da universidade pública com a sociedade e os vínculos estabelecidos no longo prazo gerando uma estabilidade funcional foram fatores importantes para que D13 escolhesse pelo ensino na UEMS. Expõe que:

A UEMS por ser uma universidade pública. Quando prestei concurso aqui eu já estava atuando na UCDB. A escolha foi por ser uma Universidade pública. Primeiro, pela questão do comprometimento da universidade pública com a sociedade e depois pela segurança, uma vez que você passa a ter estabilidade. Foi a segurança e a questão de vivenciar a universidade pública. E o Curso de Enfermagem foi porque na época, era o único curso que tinha na área da saúde e não tinha o curso de Psicologia. Faço parte do primeiro corpo docente da Universidade Estadual. Participei do primeiro processo seletivo em 94 e depois do primeiro concurso em 1998 e permaneci através desse primeiro concurso (D13).

### 4.3.2 - O constituir-se docente na Educação Superior

Panache (2006) salienta que para analisarmos um processo de formação é imprescindível que se leve em conta o momento da carreira no qual o professor se encontra, pois as suas preocupações e necessidades formativas são diferentes. Dessa forma, é necessário reconhecer que os professores, do ponto de vista do *aprender a ensinar*, passam por diferentes etapas, correspondendo a diferentes períodos de formação.

Estudiosos como Huberman (1992), Marcelo García (1999), Isaia (2000), apresentam a carreira docente estruturada em fases, a saber: entrada na carreira, estabilização, diversificação, questionamento, serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e desinvestimento, abarcando percursos variados e uma sucessão de anos de atividades profissionais combinados com as respectivas fases.

Para este estudo, entendemos que, seguindo esta subdivisão estaremos adotando uma perspectiva com tendência generalista e homogeneizadora, mostrando somente as peculiaridades comuns ao processo de fazer-se docente. Assim, não seguiremos as etapas acima mencionadas, pois procuraremos caracterizar os professores como sujeitos únicos e singulares. Compartilhamos da opção defendida por Guarnieri (1996, p.129) quando expõe que:

Os estudos que tentam caracterizar fases de desenvolvimento profissional ao contrastarem as práticas de professores iniciantes e experientes, apresentam uma certa tendência evolucionista, sugerindo que o professor ao avançar na carreira naturalmente, iria adquirindo mais conhecimentos e capacidades a partir da própria experiência. Ainda que a experiência profissional seja marcante, há que se considerar as condições objetivas em que a prática ocorre, as quais podem dificultar esse desenvolvimento, tendo em vista os problemas existentes no contexto escolar.

Em relação à constituição pedagógica dos docentes, Bazzo (2007, p.120) em sua tese de doutoramento sintetiza posicionamentos de autores como Huberman (1992), Marcelo García (1999), Isaias (2001 e 2004), Feixas (2002) e Panache (2003), mostrando que a mesma se dá em uma seqüência teórica de três etapas, sendo:

a) No começo da carreira como docente, o caso dos ingressantes, o professor está basicamente preocupado em superar a dificuldade inicial que o desafio de ensinar pela primeira vez na universidade representa; tenta combater sua insegurança e a angústia de principiante, demonstrando que sabe do que está falando, para ganhar o interesse e o respeito do aluno.

b) Uma vez superada esta fase, o professor já domina melhor o conteúdo e a gestão de sua aula, pelo menos em seu modo de ver. Sua principal preocupação passa a ser a melhoria do ensino das matérias sob seus cuidados, prestando atenção em motivar os estudantes, ajudando-os a compreender os conceitos principais por meios de explicações claras e bem exemplificadas.

c) Aqueles que conseguiram encontrar o método que para si funciona e está satisfeito com sua capacidade de ensinar, passa – não em todos os casos, certamente - a uma terceira etapa em que sua principal inquietação e objetivo é fazer com que os estudantes aprendam, ou seja, que desenvolvam concepções próprias sobre os conteúdos e consigam relacioná-los aos demais conhecimentos de que dispõem.

A prática docente na Educação Superior se assenta, segundo Masetto e Abreu (1990), sob três pontos que possuem interações e influências recíprocas. Os pontos arrolados são: os conteúdos da área na qual o professor é um especialista; sua visão de educação, de homem e de mundo e a habilidade e os conhecimentos que lhe permitem uma efetiva ação pedagógica na sala de aula.

Neste estudo, a formação para a docência se deu de forma diferenciada entre os professores estudados. Alguns se prepararam em sua formação inicial para atuar também como docentes e outros dormiram alunos e acordaram professores (CUNHA; BRITO; CICLLINI, 2006), o que denota o despreparo que muitos docentes vivenciaram em sua trajetória.

Assim, o período de transição de estudantes para professores ou de profissionais das áreas técnicas da saúde para professores é considerado um tempo de tensões e aprendizagens intensivas, quase sempre do tipo ensaio-erro, marcado por uma lógica de sobrevivência. Ocorre em contextos geralmente desconhecidos, durante os quais os professores necessitam adquirir conhecimentos profissionais e, igualmente, conhecimentos do campo da Educação. Nesse sentido, o constituir-se docente é pontuado por aspectos positivos e negativos, com seus dilemas, frustrações e satisfações.

Os dizeres captados nas entrevistas sinalizam que os docentes pesquisados constituíram-se nas atividades do dia-a-dia, não tendo um preparo sistemático para o desenvolvimento das funções docentes. Comentam que:

quase todos nós do Curso, iniciamos em uma Universidade que também estava começando e nos constituímos através das atividades do dia-a-dia (D9).

Constituí-me no dia a dia (D5).

Os escritos de Edward Palmer Thompson nos propiciam ferramentas profícuas para entendermos o processo do fazer-se docente quando aborda a formação da classe operária inglesa (Thompson, 1987). Para ele, a classe operária não nasceu pronta, foi se constituindo ao longo do tempo, do espaço e do contexto por ela vivido, “tornando-se sujeitos, nascendo enquanto categoria histórica” (PAIM, 2005, p.160).

Dessa forma, o fazer-se docente pode ser entendido também como resultado de um *habitus* quando este concede ao docente a possibilidade de personalizar sua atuação e manifesta, então, um *saber ser* e um *saber fazer* pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano.

Alguns docentes comentam que muitos de seus professores da graduação orientavam para a necessidade de adquirir experiência profissional para posteriormente atuar na docência. Nesse sentido, D4 relata que:

Quando saí da faculdade queria continuar na faculdade. Só que tive uma professora do 4º ano da área de Administração que falava que deveríamos adquirir muita experiência de base e depois ir para o mestrado ou para a vida acadêmica. Era necessário ter a experiência antes para trazer uma boa bagagem aos alunos (...) (D4).

Em relação à experiência profissional, depoimentos de três professores apontam para a importância da prática profissional na suas áreas de formação para melhorar suas aulas na universidade:

Eu fiquei (...) dois anos no mestrado, sentia que estava me afastando da prática, estava percebendo que faltavam subsídios e minhas aulas começaram a ficar um pouco mais pobres. Então pensei em voltar. Conversei com a Secretária de Saúde e ela estava precisando de alguém para a administração e fui para lá (...).

A minha presença lá ajudou bastante a desenvolver algumas atividades aqui, porque se você fica só na academia você fica um pouco perdida no tempo, as coisas acontecem muito rápido principalmente na saúde, no Ministério da Saúde e a academia nunca recebe nada (D4).

Isso me ajuda a ter respaldo maior nas minhas aulas na Universidade. Quando vou falar de algo, tenho não só o respaldo bibliográfico, mas o profissional, o da prática. Acho importante o professor exercer também a assistência por um longo período. Muitos de nós temos isso. Assim, você sabe o que está falando e fazendo, pois uma coisa é a bibliografia e a outra é a realidade. Quanto mais você aproxima as duas formas, melhor o resultado. Tendo só a bibliografia sem a prática profissional, você vê muito o ideal e quando chega ao estágio, com os equipamentos da prática, os acadêmicos sentem que aquilo não foi falado em aula. Existem vários detalhes que o dia-a-dia mostra e os livros não falam. E também acho importante saber “pôr a mão na massa”, o fazer. Além de mostrar, analisar, observar e fazer pesquisa é importante saber fazer a técnica. Tenho o compromisso de passar aos alunos o que faço na realidade prática do hospital e, isso me dá mais segurança e respaldo para ensinar. Muitos alunos têm também uma vida profissional como Auxiliares e Técnicos e trazem suas experiências profissionais para as aulas e para isso você tem que estar preparado (D6).

Quando entrei na docência da Enfermagem achava que tinha que saber fazer para poder saber ensinar. Penso que saí com isso da Faculdade, eu tinha que aprender a fazer para depois saber ensinar. Tanto que naquela época para entrar no mestrado éramos orientadas a ter um certo tempo de prática para depois dar continuidade a seus estudos e hoje sabemos que não é bem isso, porque nunca estaremos prontos. Na docência de um curso técnico como a Enfermagem, temos que ter uma experiência vivida na prática para poder passar isso ao aluno. Então, para se docente passei primeiro um tempo na assistência e quando fui chamada para a docência eu já tinha um certo tempo de experiência com seis anos de prática em uma Unidade de Terapia Intensiva de um grande hospital de São Paulo. Sabia que conseguia repassar a parte técnica e depois fui vendo que não era só a parte técnica que deveria passar (D1).

Os enunciados acima descritos denotam uma tendência em pensar que o domínio do conhecimento técnico-científico pode ser suficiente para a docência na Educação Superior.

O entendimento de que, para atuar na docência no Ensino Superior, era suficiente o conhecimento aprofundado em determinado conteúdo permeou por muito tempo a visão sobre a formação do professor universitário, mas nos últimos anos, passou-se a dar ênfase à necessidade de maior formação do docente universitário, pois se entende que somente o “saber fazer”, embora sendo importante, não seja o único meio para a efetivação do processo ensinar e aprender nesse

nível de ensino. A qualidade didática do trabalho do docente é de suma importância (MASETTO, 1998a, PANACHE, 2003).

Ao mesmo tempo em que não podemos hipervalorizar as experiências trazidas do campo da prática profissional como saberes suficientes para a docência na Educação Superior, não podemos esquecer da importância que a experiência problematizada, refletiva<sup>22</sup> traz para o ensino na área da saúde.

Para Edward Palmer Thompson (1981, p.15), a experiência produz um tipo de conhecimento. Ela é fruto “de muitos acontecimentos inter-relacionados ou de muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”. Dessa forma, o conhecimento advindo das atividades da prática é um conhecimento que não deve ser desprezado, pois a experiência vivida não é produzida em escritórios, mas sim na vida real pelo agir humano e, para compreendê-la, é preciso indagá-la a partir do que ela é e não a partir de um idealismo qualquer. Para o autor a apreensão desse tipo de saber é forjada no jogo que se estabelece entre o aporte conceitual e os dados empíricos e exige também um grande rigor científico.

O processo de reflexão permite aos professores avançar em um processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos.

Nesse sentido, entendemos que as experiências vividas pelos docentes em seus campos de atuação são recursos importantes para o processo de ensinar e aprender no Curso de Enfermagem.

Como já exposto no Capítulo 1, entendemos que a formação docente se dá de forma processual e não ocorre apenas em dado momento ou lugar (a academia), mas na relação entre a teoria e a prática; entre a Universidade e a comunidade; entre o Curso e os Serviços de Saúde; entre os alunos, dentre outros contextos.

Com a inserção do professor nesses contextos, a formação para a docência envolve diferentes dimensões: técnica, política, ética, afetiva, social, cognitiva, relacional, conhecimentos específicos em determinada área, conhecimentos pedagógicos, e exige resignificações para atender as transformações ocorridas na Educação Superior e na área da saúde.

---

<sup>22</sup> Nas páginas 171 e 172 aprofundaremos a discussão sobre a reflexão da própria prática.

Nesse sentido, a inserção do docente no campo da prática assistencial, além de propiciar conhecimentos para o “saber fazer” do docente, remetendo à sua formação técnica, pode facilitar o acesso dos estudantes aos campos de estágios, como comenta D9:

Fiquei doze anos no Estado, e por oito anos tive dois vínculos, a docência e a assistência. E isso foi muito importante, pois quando você é docente e exerce uma atividade técnica no local onde os alunos fazem estágios, os alunos ganham muito com isso. Quando eu era responsável pelo serviço o acesso do aluno era diferente, os alunos ganharam muito, pois não havia barreiras para eles, o acesso era mais fácil a todos os setores. Não tendo vínculo com o serviço, os acordos burocráticos atrapalham um pouco. A experiência que vivenciei foi muito gratificante e enriquecedora para o aluno.

A atuação como docente no ensino profissionalizante em instituições como SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e em outras escolas foi importante para proporcionar subsídios para a formação docente visando atuar na Educação Superior.

Também dei aulas no SENAC de 1999 a 2002 para o ensino médio profissionalizante nos cursos de Auxiliar e Técnico de Enfermagem. Foi um período bom para adquirir mais experiências e participei das reformulações da estrutura curricular dos cursos do SENAC. Muitas discussões que tivemos no SENAC contribuíram para a reformulação do PPP do Curso de Enfermagem da UEMS facilitando minha atuação aqui (D10).

Por dois anos em 1980 e 1981 dei aulas no Colégio Osvaldo Cruz em Programas de Saúde. Atuei também no SENAC e na Escola Vital Brasil, no ensino profissionalizante (D12).

Como o Hospital Evangélico tinha a Escola de Auxiliar de Enfermagem Vital Brasil e a disciplina, a matéria e os conteúdos de nutrição era sempre ministrados pela nutricionista que trabalhava no hospital, por um período de três anos ministrei essas aulas (D5).

Muitos docentes que atuam na universidade trazem consigo muitas experiências do que é ser professor. Autores como Pimenta; Anastasiou (2002) e Tardif (2000) sinalizam que essas experiências, muitas vezes, orientaram a opção profissional e vão guiar as escolhas pedagógicas no decorrer das atividades profissionais.

Acreditamos que as habilidades pedagógicas do professor são produto e conseqüências diretas de suas experiências em sala de aula, somadas as experiências escolares anteriores e as possíveis relações que mantém com as experiências advindas das atividades profissionais.

Neste estudo os docentes abordam as dificuldades encontradas nos primeiros anos de docência na Educação Superior. D2 com formação inicial em área técnica, iniciou as atividades na docência logo após o término de sua graduação.

Comecei a dar aula no Ensino Superior logo depois de formado. (...) Comecei em uma disciplina desestruturada, tive que montá-la. Não tinha livro texto e o que havia era em alemão. Tive que estruturar a disciplina e dar aulas teóricas e práticas em laboratório para oitenta alunos. A vantagem é que na universidade privada você pede material e na outra semana já está lá. (...) Na UEMS iniciei em 1997 e percebi que fui mudando com o tempo. (...) Tive alunos, profissionais que já trabalhavam na área da Enfermagem (como Auxiliares de Enfermagem) e me questionavam o tempo todo, colocavam à prova o meu conhecimento. Foi para mim uma prova de fogo que deixou cicatrizes (D2).

Da mesma forma D5 relata que para suprir a falta de preparo para atuar na docência na Educação Superior foi necessário enfrentar desafios, exigindo muito estudo e dedicação. Expõe que:

Nos primeiros três anos não me sentia bem preparada, tão capaz e confiante. Passei feriados, sábados e domingos inteiros estudando. Acho que o maior desafio foi quando assumi aulas no curso de Medicina (...). Foi um desafio, mergulhei nos livros mesmo para adquirir esse conhecimento. Foi com muito esforço, não foi uma coisa nata, passei muitos feriados e domingos estudando para poder dar uma boa aula e ser respeitada. Nos primeiros dois anos percebia que os alunos não sentiam confiança e nem eu me sentia confiante. Os alunos despertam e procuram por novos conhecimentos (...). Mesmo na graduação quando precisava apresentar seminários e trabalhos eu sempre era indicada, e tive facilidade em falar quando dominava o assunto, conseguia falar e falar bem (D5).

As condições de trabalho que o professor encontra na instituição, entre elas os recursos materiais, bibliográficos e pedagógicos, bem como o domínio da área de conhecimento em que atua, são fatores que podem interferir na qualidade do trabalho realizado.

D1 comenta que aprendeu a ser professora após alguns anos de atuação como docente e com experiências adquiridas, muitas vezes através de erros e acertos. As características de sua formação demonstram a disciplina e a valorização da prática profissional. Menciona que:

foi somente quando fui para uma Universidade é que fui aprender que tinha que ter outras habilidades, saber um pouco mais da arte de ser educador e não ser apenas professor e, isso fazia a diferença. Como chegar mais no aluno, como ter uma proximidade sem a relação de “amiguinho”, mas uma relação de pessoa mesmo; diminuindo aquela distância entre professor que sabe e aluno que não sabe. Eu comecei desta forma e, vi que esta forma era incorreta. Fui aprender que não preciso ensinar tudo o que eu sei, tenho que ensinar o essencial e despertar que ele vá à busca do conhecimento, que busque o aperfeiçoamento, somente depois de muito tempo de atuação na docência quando estava fazendo Mestrado. Então, fui descobrindo na própria docência que tinha que ter outras habilidades, não só a habilidade técnica e aquele conhecimento que eu tinha adquirido em patologias, em assistência. Aprendi isso fazendo e lendo. O mestrado me abriu um pouco para isso (D1).

Os professores deste estudo mencionam que se fizeram docentes nos processos formais de trabalho em escolas e na própria Universidade em que atuam.

Nesse sentido, Búrigo (2003) aponta que a formação do docente universitário é resultado do seu processo de formação e das relações que este estabelece com o seu trabalho, o que constitui o fazer acadêmico do professor. Salienta também, que a formação é dependente das condições existentes de trabalho, a partir de possibilidades concretas como o plano de capacitação docente, os recursos para a formação, dentre outros fatores que propiciem a formação do professor no seu ambiente de trabalho.

Cunha (2004b) discutindo a formação do bom professor aponta algumas variáveis que contribuirão para o processo de constituição docente. Entre elas, destaca: sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço.

Para Santiago (2003, p.20), as pesquisas sobre formação docente indicam que esta se constrói com base, de um lado, na significação social da profissão, nas relações com as instituições escolares e com outros professores e sindicatos e, de outro lado, no significado que cada um confere ao seu trabalho docente, incluindo “seus valores, interesses e sentimentos, como

a sua história de vida, as suas representações, os seus saberes, enfim, o sentido que tem sua vida, o ser professor”.

Pelo exposto, entendemos que o processo de construção da identidade profissional sofre interferências da função social da profissão, da cultura do grupo profissional e dos contextos social, histórico, político e cultural em que se desenrola. Portanto, o tempo de formação inicial, formação continuada, atuação profissional e as demandas originadas pelas políticas públicas de Educação e Saúde podem interferir na constituição docente.

Assim, a formação inicial tem grande repercussão sobre a construção da identidade docente. Com este enfoque, salientamos que a maioria dos docentes deste estudo graduou-se no período que antecedeu as grandes mudanças na Educação Superior e na área da saúde. Um docente concluiu seu primeiro curso de graduação em 1962; três na década de 1970; cinco nos anos 80 e sete na década de 1990, destes últimos dois professores graduaram-se em 1999.

A prática pedagógica do docente universitário também pode ser direcionada pelas experiências curriculares de sua formação inicial, como as experiências advindas das práticas de ex-professores, o currículo e a legislação em que foi formado. Essas experiências podem contribuir para embasar sua prática profissional. Pletsch (2000) menciona que esse fenômeno nem sempre é muito claro e explícito, mas condiciona a sua postura política/pedagógica e o desempenho profissional.

D1 comenta que foi *“formada por uma legislação da Enfermagem, especificamente a Lei de 1972, com um currículo mínimo, uma carga horária mínima e uma grade curricular padrão. Todo curso de Enfermagem ministrava a mesma coisa, não importava se era no Guarujá/SP ou o curso era no RS, era igual para todo mundo”*. Dessa forma, considera que atuar no ensino de Enfermagem é um desafio, pois é necessário enfrentar muitas mudanças que *“ocorrem na educação, na legislação”* (D1).

A valorização da ocupação é um fator importante para o processo de constituição do fazer-se professor. O reconhecimento pelos alunos, colegas e outros profissionais da área faz com que o docente se sinta valorizado. Este foi um fator marcante para P1 e P3, como demonstram seus depoimentos:

Então a impressão que tenho é que sou muito mais útil na Enfermagem ensinando, do que só atuando no campo. Acho que é uma forma também de ser reconhecido profissionalmente. Gosto muito do que eu faço e quando descobri a docência eu descobri que eu gostava de ensinar, no sentido de poder passar tudo o que aprendi e que venho aprendendo nesses anos e, é uma satisfação muito grande (D1).

Eu era professor, mas não me considerava professor, me considerava Enfermeiro. Mas a partir do momento em que comecei a atuar mais como professor e ser reconhecido pelos colegas, pelos médicos e os profissionais do hospital me chamando de professor comecei a me sentir bem, porque infelizmente naquela época, o Enfermeiro não tinha o mesmo *status* de professor. Dentro do hospital o Enfermeiro era visto como meio secundário, ainda que não fosse. O fato de me chamarem de professor me deu mais *status* e me senti bem, gostei de ser professor porque já era professor mesmo, já estava formado professor e isso me deu satisfação em ser professor. Sou Enfermeiro e professor (D3).

Autores como Batista (2005), Pimenta e Anastasiou (2002) comentam que a valorização da tarefa do professor universitário muitas vezes se dá de modo ambíguo. Dependendo da situação posta, o docente se apresenta pelo título de sua formação inicial ou como professor, revelando, assim, o valor social dado à prática da docência na Educação Superior.

D1 optou pela docência, pois na, área educacional, encontrou, além do reconhecimento profissional, maior remuneração e melhores condições de trabalho. Sua lembrança mostra que:

O que mais pesou na opção pela docência, no primeiro momento, foi a questão salarial. Depois, conhecer pessoas diferentes (os alunos), e como terceiro fator o reconhecimento do docente pelos alunos que é muito maior do que o reconhecimento que você tem pela prática assistencial por outros profissionais e às vezes pelos pacientes. Não que não sejamos reconhecidos, mas acho que somos mais reconhecidos pelos pacientes e familiares do que pelos profissionais com os quais trabalhamos. O reconhecimento na área do ensino ainda é maior e, a questão da carga horária. A carga horária da docência é muito mais flexível do que a carga horária que você tem na assistência e o estresse e a carga emocional na UTI é muito pesada. É muito diferente no ensino, muito mais leve (D1).

A reflexão sobre a própria prática é também uma forma de se constituir professor. Vários autores, Marcelo García (1992), Nóvoa (1992a), Schön (1992a) e Zabalza (1994), entre outros já abordados no Capítulo 1, apontam a importância da reflexão sobre a dimensão cognitiva do

processo ensino-aprendizagem no âmbito do campo da formação de professores. Para Zabalza (1994), o professor reflexivo reconhece o valor da experiência, partindo do princípio que o ensino de qualidade começa pela reflexão sobre a sua atividade, sem rejeição do conhecimento sistematizado. Para ele o professor se torna um produtor e não simples consumidor de teorias alheias.

A investigação dos docentes sobre a própria prática é um componente essencial do processo de formação e pode ser um fator impulsionador de qualificação profissional. Pesquisar a sua prática é uma ação realizada com intencionalidade e revela a “profissionalidade” do docente. Embora a necessidade de rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela, seja necessário a toda profissão, para o docente que atua na Educação Superior este ato denota a capacidade para conceber e implementar novas alternativas diante dos problemas emanados nesta área de ensino.

Na maioria das vezes, a avaliação das experiências desenvolvidas é extremamente positiva, pois se aprende com elas e as mesmas podem alterar o rumo das práticas docentes. Pela reflexão muitos professores se tornam mais seguros e capacitados para enfrentar situações adversas na área educacional.

O conhecimento construído sobre a prática docente torna-se essencial para lidar com situações imprevistas, incertas ou novas. À medida em que os professores refletem sobre a sua própria experiência podem construir suas próprias teorias práticas, o seu próprio conhecimento (ZEICHNER, 1993).

Nesse sentido, o professor universitário é um profissional que deve refletir sobre a sua prática docente e o seu efeito sobre os alunos, pois desse modo poderá formar jovens reflexivos, interessados e que questionam o mundo que os rodeia.

Em relação à docência na área da saúde, Nildo Batista e Sylvia Batista (2004) comentam que o processo de reflexão deve ocorrer tanto em relação à prática docente como em relação à realidade em que essas práticas se inserem. Sinalizam que o processo reflexivo é de suma importância, pois os profissionais dessas áreas, normalmente, “não têm o processo ensino-aprendizagem como conteúdo valorizado em discussões e pesquisas” (p.19).

Para os autores, a formação do professor universitário para a área da saúde em uma perspectiva reflexiva, implica:

contextualizá-lo e compreender os impactos e exigências que os novos cenários trazem para o exercício da docência. O que poderia ser considerado lugar-comum e/ou obviedade no âmbito da educação adquire fortes tons de inovação em outras searas – a compreensão desse quadro somente é ampliada com um olhar histórico (BATISTA; BATISTA, 2004, p.21).

A maioria dos professores deste estudo graduou-se em cursos técnicos e os que participaram de cursos de mestrado e/ou doutorado desenvolveram habilidades referentes ao método de pesquisa, com pouco enfoque na formação para o ensino. Ingressando na docência, foram desafiados a realizar um trabalho profissional na área educacional. Assim, um dos caminhos para melhorar suas práticas está relacionado com a reflexão e pesquisa da própria prática em sala de aula.

Na fala de D2 podemos verificar seu crescimento a partir da reflexão sobre a prática profissional.

Com o tempo passei a refletir sobre a minha forma de dar aula, principalmente na questão da avaliação. Dava provas enormes e depois passei a dar avaliações menores que foram mais produtivas para mim e para eles. Sempre fui uma pessoa muito rígida e às vezes inflexível, mas percebi no transcorrer de minha vida que isso precisava ser modificado. (...) A gente vai aprendendo certas coisas, certos valores e vendo quais são mais importantes. Determinadas atitudes que tomei deixavam os alunos tristes, depois ficava pensando porque fiz aquilo. (...) Com tudo isso, comecei a avaliar minha vida profissional, mas ao mesmo tempo na minha trajetória eu tinha uma preocupação muito grande de entender o que era a Enfermagem, qual era a finalidade desta disciplina no Curso o que não foi fácil também. (...) Depois com o tempo, com as discussões do PPP (Projeto Político Pedagógico) propiciou mais isso, mas não foi fácil. Fui mudando muitas coisas, não só na questão da avaliação. Comecei a trabalhar com pesquisa na minha disciplina e isso foi muito legal (D2).

Diante do exposto, retomamos a concepção Benjaminiana de rememoração, pois entendemos que rememorar é também refletir. E refletir é questionar a própria ação permitindo (re)significar as ações cotidianas, isto é, voltar-se sobre si mesmo, possibilitando reconhecer suas limitações e desafios diante de si e dos outros.

Assim, compreendemos o fazer-se docente como resultado de um longo processo de lapidação e reflexão. Ocorre, também, com alguns erros que são reconhecidos pelos docentes, mas que, ao longo do percurso, tentam encontrar o melhor caminho para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas.

Nas atividades acadêmicas é importante que o professor tenha certo domínio em pesquisa; maior aproximação entre teoria e prática e abertura de espaços para reflexão. No tocante à formação de docentes universitários, paralelamente à habilidade de pesquisar sua área temática, o professor deve tornar-se, também, pesquisador de sua prática docente. Com este enfoque, Pimenta e Anastasiou (2002, p.13-14) citam que:

ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas enfatizam que os professores colaboram para transformar a gestão, os currículos, a organização, os projetos educacionais e as formas de trabalho pedagógico.

Conforme o exposto pelas autoras acima, para haver um verdadeiro crescimento e amadurecimento profissional, o docente deve refletir suas experiências em uma relação dialógica com as produções teóricas.

Segundo Anastasiou (2002), o docente universitário deve estar inserido no processo de fazer aprender, deixar aprender, garantir o processo de pensamento crítico, criativo, sendo construtor de novas soluções para os problemas de sua realidade ou de uma nem sequer imaginada.

Dessa forma, compreendemos que o processo de formação de professores para esse nível de ensino é complexo, construído no percurso de uma história que abarca uma série de fatores relacionados com as condições de trabalho; o avanço do saber e da tecnologia e com a execução de programas de formação inicial e continuada. Constitui-se, assim, como um processo de

aquisição de competências inerentes à profissionalização, competências que poderão interferir na história de vida profissional dos professores.

Entendemos que o ensino na universidade deverá se constituir como um processo de busca para a construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, no qual o simples repasse de informações não é mais desejável. O professor que atua na Educação Superior na área da saúde deve estar inserido em um cenário de ensino e aprendizagem que envolve tanto os docentes, alunos, pacientes e a própria comunidade. Consideramos que a formação profissional do docente universitário deve perpassar por vários campos como: competência na sua área de atuação, aquisição de novas habilidades no setor da gestão, da investigação, das ciências e dos fundamentos da docência.

A aprendizagem docente envolve a interação com colegas, alunos, espaço acadêmico e a comunidade, em seu conjunto. Aprender a ser professor acontece na relação com seus pares, nas mediações e nas interações decorrentes desse processo. Ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que professores e alunos permutam as funções de *ensinantes e de aprendentes* (ISAIA, 2006).

Concordamos com o pensamento de Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002) de que o compromisso da universidade se efetiva pelo Ensino, Pesquisa e Extensão mantendo como funções essenciais: a criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; a preparação do aluno para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos; o apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social, artístico e econômico das sociedades ao qual está inserida.

Para desempenhar essas funções, fazem-se necessárias algumas mudanças no papel a ser desempenhado pelo docente universitário, pois muitos profissionais podem não ter experimentado reflexões sobre a prática educativa ou as fizeram apenas nos cursos de graduação e ou licenciatura, quando a preparação não era específica para docência nesse nível.

Para se tornarem professores podemos perceber, de uma maneira geral, que muitos docentes deste estudo foram inspirados por familiares e por seus ex-professores, tanto do ensino fundamental, médio e na graduação. Esse fator evidencia que não houve preparo sistemático e

intencional para se tornarem professores, mas sim de uma maneira assistemática como resultado do capital cultural e social adquiridos nos contextos aos quais estavam inseridos (família, escola, comunidade). Os enunciados descritos abaixo apontam para influências recebidas das mães, irmãs, avós, pai e ex-professores que, mesmo de forma indireta, despertaram o interesse para a docência.

Na verdade a minha mãe a vida dela toda sempre quis ser professora, mesmo porque na época dela ser professora era extremamente chique, era o que havia para mulher. Eu nunca quis diretamente ser professora. A minha irmã, na época que eu fazia técnico, fazia magistério e eu achava muito interessante, ela trabalhava com crianças, eu gostava, mas não era o meu interesse inicial (D4).

Em minha casa meu pai sempre estudou, e assim não tive escolhas. O ambiente me influenciou. Meu pai estudava, trabalhava em escolas, conversava sobre a escola, sobre os alunos. Só conhecia esse mundo. Meu pai sempre falava que o estudo era legal e importante. Eu via como os alunos gostavam, falavam que meu pai tinha sido um bom professor. Depois de grande, isso já estava impregnado em mim. Foi a oportunidade, mas a paixão já estava plantada. Não consigo me imaginar estando fora da sala de aula. Fui aprendendo a ser professora (D8).

Não tive nenhuma influência direta. A minha avó materna foi professora leiga. Ela alfabetizou muita gente de renome em Dourados. Na graduação tive professores que me influenciaram a ser o professor que sou hoje (D2).

Lembro do professor que tive quando entrei na escola com 6 anos, da dedicação ao traduzir, pois a maioria não sabia falar português só o alemão. Com isso, aprendemos a ler e a escrever e ainda aprendemos o português. Ele foi uma pessoa muito marcante. Quando era criança a figura do professor era muito respeitada, considerava o professor uma pessoa meio mágica e misteriosa, achava bonita essa profissão (D5).

Não lembro de nenhuma influência familiar, uma vez que não tive nem o pai nem a mãe voltada para essa profissão. Creio que, quem contribuiu para que eu gostasse de dar aulas foram meus professores da graduação que sempre me convidavam para assumir aulas na Universidade Federal, como professor substituto (D15).

Existem alguns professores que passam pela nossa vida e que deixam marcas. Você vê que aquela pessoa faz aquilo com prazer. Lembro de uma professora de Português do Ensino Fundamental, ela era apaixonada pelo que fazia. Naquela época, eu estava na 6ª série e queria fazer Letras por causa da professora. E quando estava na 8ª série, (...) lembro do professor de Matemática o qual achava fantástico. Quando ensinou a equação de segundo grau, ele encheu duas lousas para desenvolver a teoria e conseguia decorar aquilo. E quando ele terminou ficou olhando e falou: isso é lindo. Vi o brilho no olhar dele. Ele era apaixonado pelo que fazia. Fiquei encantada e queria fazer Matemática pelo encantamento com ele. (...) Assim, tive alguns professores que marcaram, pois faziam aquilo

com amor e eram pessoas extremamente dedicadas e isso foi muito importante. Quando fui para a docência, tive um apoio muito intenso dessa minha ex-professora da graduação, que me fez o convite para acompanhar os estágios. Ela me incentivou demais para entrar na docência, (...) me incentivava muito a estudar, a estar me aperfeiçoando (D1).

As lembranças, recordações, imagens e atitudes deixadas pelos ex-professores ao longo da escolarização podem, de certo modo, ter ajudado na escolha pela carreira no magistério na Educação Superior.

Alguns professores deixaram marcas tanto ao longo das séries iniciais como na Educação Superior que se articulam na formação da identidade docente. As marcas, positivas ou negativas foram deixadas através de crenças, dogmas e valores revelados em suas aulas. Essas representações permanecem vivas e atuantes ao longo da formação e da atuação profissional, muitas vezes dando suporte às suas práticas e se mantendo ao longo da carreira docente. Muitas vezes, os docentes levam para a sala de aula traços do trabalho de professores que foram presentes na sua formação, recordando e refletindo sobre elementos significativos do processo de ser e tornar-se professor.

Estudos de Cunha (1998 e 2004b) apontam que muitos professores, no início de suas atividades profissionais recuperam a sua experiência de aluno, especialmente do curso de graduação, reproduzindo modelos que os marcaram positivamente e rejeitando aqueles que os marcaram de forma negativa. Nas palavras da autora:

É de sua história enquanto aluno, do resultado da sua relação com ex-professores que os BONS PROFESSORES reconhecem ter maior influência. Em muitos casos esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas. Em outras, há o esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam ex-professores, considerados negativamente. (...) a maior força sobre o seu comportamento docente é a do exemplo de ex-professores. (...) isso identifica o ciclo de reprodução que se realiza nas relações escolares (CUNHA, 2004b, p.159-160) (Grifos do autor).

Castanho (2002b) menciona a diversidade de características que permeiam as lembranças de alunos sobre os professores que marcaram a trajetória escolar. Salienta as relacionadas com os professores competentes no domínio da matéria a ser ensinada e aqueles que apresentavam uma

postura que extrapolava o próprio domínio específico do conhecimento. Sintetiza que no professor marcante, o profissional e o humano estão irremediavelmente entrelaçados. O bom professor é entendido como o educador atento à personalidade complexa do educando.

Além dos fatores anteriormente citados para tornarem-se professores a Igreja também foi importante para a formação docente, pois nesses espaços vivenciaram importantes experiências pedagógicas.

Tínhamos muitas atividades na Igreja, como a escola dominical que chamamos de culto infantil. (...) Participava todos os sábados a tarde e queria ser como a professora do culto infantil, que abria livros, lia para nós e contava as histórias. Desses encontros na Igreja fui me formando. A professora já é falecida e tenho consciência que ela indiretamente me influenciou (D5).

A Igreja foi um fator importante. Tínhamos a Escola Dominical e os Cultos aos domingos e, desde jovem participava da Escola Dominical dando aula. Foi um processo natural (D11).

A Igreja também foi um espaço para minha formação. Conforme você aumentava sua escolaridade, ia participando da escola dominical. (...) Meu primeiro laboratório de ensino foi à escola dominical. Gostava de estar na sala de aula ensinando as crianças. Quando adulta, antes de entrar para a sala de aula já participava das aulas na Igreja. Por ter atuado na sala de aula na escola dominical me deixava segura, tranqüila para dar aula (D13).

Embora não relatando inspirações para se tornarem professores, outros docentes comentam que:

Durante a faculdade passei a compreender a importância do papel do professor e comecei a ter algum interesse pela educação. Inicialmente eu não esperava ser professor, minha formação estava sendo voltada para a área hospitalar e, de repente surgiu a oportunidade de trabalho em áreas que eu jamais esperaria atuar (D16).

Não tive influências. Ser professora foi consequência, quando você percebe você já está como docente. Fiz Letras porque pensei em melhorar minha leitura, minha escrita e ter uma profissão boa que não me prendesse em uma rotina muito rígida. Com o curso de Letras aqui no MS, uma das áreas de atuação era no magistério. Hoje eu gosto muito de ser professora. (...) O magistério foi um encontro e é uma profissão muito gratificante pelo fato de ensinar o outro, de repartir com o outro que temos de valor cultural e de sabedoria (D14).

Apesar de direta ou indiretamente todos os docentes terem manifestado certa influência para se tornarem professores, o desenvolvimento de atividades ligadas ao ensino aparece como uma nova possibilidade de atuação dentro da profissão em que foram formados na graduação.

Os docentes que participam deste estudo explicitam em suas lembranças a necessidade de um maior preparo pedagógico para o exercício das atividades em sala de aula.

D3 no seu processo de formação inicial teve uma ampla bagagem de conhecimentos na área pedagógica, advinda de outros cursos de graduação realizados como Pedagogia e Ciências Biológicas. Pela dificuldade na época em cursar o Mestrado, buscou maior aporte teórico na especialização em Metodologia do Ensino Superior. Menciona que *“sentia falta de estudar e aproveitava para fazer o que tinha por perto. Depois que fui para a UEMS é que me senti estimulado para fazer o mestrado. Estou fazendo o Mestrado em Saúde Coletiva na UFMS”*.

Depois de atuar algum tempo na Educação Superior e preocupada com o desenvolvimento de suas atividades docentes, D1 percebeu a necessidade em buscar subsídios na área pedagógica quando ingressou no mestrado. Reporta-se que:

Fazia alguns questionamentos e algumas leituras no sentido de que, o fato da gente saber muito tecnicamente não garantia que sabíamos passar isso para o aluno. (...) Então, essas preocupações começaram a surgir, mas nada muito forte. Mas quando eu estava no mestrado, lembro que participei de um *workshop* e foi muito interessante. A professora M. R. S. deu uma palestra na Pós-graduação e naquela época ela tinha lançado um livro sobre avaliação no ensino, e começou a falar como deve ser o papel do professor, a questão da avaliação, a relação professor/aluno, questões pedagógicas (...).

Quando os professores da Educação Superior não possuem uma formação pedagógica, os erros e os acertos vão constituindo sua caminhada. Behrens (1998) comenta que muitos docentes buscam um maior preparo pedagógico quando se deparam com situações desafiadoras em sala de aula.

D7 relata que *“sempre preferi atividades em laboratórios. Quando comecei a lecionar para o ensino fundamental em São Paulo foi um aprendizado e uma experiência muito difícil. Aprendi a ser professora com muito esforço”*.

Para De Sordi (1995), a carência de formação pedagógica que predomina nos Enfermeiros e em outros profissionais com formação em bacharelado quando assumem a docência como campo de atuação, reflete no cotidiano da sala de aula, podendo levar a prejuízos para este ensino. Ressaltando a falta dessa formação D9 expõe que *“Em nossa formação não temos a formação didática, pedagógica, mas sempre ensinamos. Acredito que para ser professor é importante ter a formação pedagógica, mas também é importante ter o conhecimento científico e passar isto para o aluno”*.

A falta de preparo na área pedagógica também é notória na fala de D5. Porém manifesta preocupação com o processo de ensinar e aprender.

Pedagógica formal não. Informalmente busco leitura em relação ao ensino-aprendizagem, como funciona, como o aluno pensa, como o professor pode fazer essas trocas. Então são os caminhos, as experiências que nascem de outros. Como é difícil lidar com o aluno. Esse relacionamento precisa ser trabalhado. Não podemos agir só como autoridade, pois isso não adianta. Isso é difícil e tenho tentado decifrar o que está acontecendo com essa geração, porque dessa atitude, muitas vezes, tão radical em relação à autoridade, porque na sala de aula você é uma autoridade. Não adianta querer mostrar autoridade através de provas, os alunos colam e passam do mesmo jeito, então temos que fazer alguma coisa para conquistar o aluno, mostrando a importância do respeito mútuo e das trocas necessárias.

Sentindo a falta da dimensão pedagógica para a atuação docente, os professores buscam subsídios na formação continuada participando de cursos e simpósios, realizando leituras e discutindo com seus pares.

A formação pedagógica para alguns docentes é valorizada no sentido de fornecer elementos necessários para estabelecer uma maior interação com o aluno, bem como instrumentalizar o professor para fazer a transposição entre os conteúdos teóricos e a prática através do planejamento e entendimento da atividade do profissional em Educação.

As discussões realizadas no Curso de Enfermagem da UEMS durante o processo de reformulação curricular fomentaram nos docentes a necessidade de refletir sobre o ser professor, formação e prática pedagógica, processo de avaliação, entre outros fatores para atuarem na Educação Superior de forma mais efetiva. Este aspecto foi salientado por alguns docentes:

Eu acordei para a questão pedagógica nas discussões do PPP, porque antes não valorizava isso. Fazia o que achava certo e não tinha aquela coisa de me preocupar com isso. A partir do momento em que começamos a discutir avaliação o processo educativo comecei a ver que era importante (D2).

Acho que, quando fui para a UEMS, com a questão da mudança do currículo, e começamos a discutir isso, amadureci mais para a necessidade da formação, pois realmente se vê a diferença entre educar e do professor que chega numa sala de aula e simplesmente passa determinado conteúdo e acha que já fez a sua parte. Ser educador é muito mais que isso. A gente tem que saber outras coisas, ter outras habilidades, nunca estar só na sala de aula, existem outros campos de atuação importantes para também desenvolver esta parte da educação, como trabalhos na comunidade. Você pode estar desenvolvendo no aluno determinados conteúdos e que, junto com a comunidade o resultado é outro (D1).

Dessa forma, podemos afirmar que as discussões emanadas durante a reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso foram essenciais para a reflexão do trabalho pedagógico no Curso e na Universidade.

#### **4.3.3 – A atuação na Educação Superior: o enfrentamento da docência**

Quando indagados sobre o significado de ser docente na Educação Superior, os professores do estudo assumem em seus posicionamentos que, apesar da grande responsabilidade em atuar nesta área de ensino, a docência remete as situações muito prazerosas e gratificantes como expõem D1 e D4:

Significa participar da formação de novos profissionais que estarão atuando na área de saúde; é uma grande responsabilidade atuar na formação profissional desses indivíduos, significa que temos que desenvolver determinadas competências para poder participar da formação deles de uma forma consciente; significa que tenho que estar sempre me renovando, estudando, me preparando para passar os conhecimentos da área. Não passar somente os conhecimentos técnicos, mas também temos que aprender conhecimentos da área pedagógica, incentivar esta formação de uma forma dinâmica da melhor maneira possível. Além da formação técnica precisamos ter a preocupação com a parte pessoal, com a formação do indivíduo como um todo, temos que ter uma aproximação maior entre os estudantes para ter essa troca pessoal, a gente cresce e ele cresce

também. É dar continuidade na formação do indivíduo, com a competência técnica e a formação pedagógica. (...) uma coisa que me estimula bastante é que são pessoas diferentes, são pessoas que você ajuda para a formação enquanto indivíduo e enquanto profissional e me senti importante por ter contribuído nesta formação. Então, auxiliá-lo a ser um profissional da área da saúde é para mim muito instigante. Por poder passar para eles algo que aprendi a fazer e no que venho me aperfeiçoando me estimula bastante. Gosto muito e sinto prazer em dar aula, sinto prazer em estar com eles em campo de estágio, sinto prazer em passar para eles as experiências que vivi (D1).

Para mim é basicamente o que estou vivendo hoje, eu gosto e me sinto muito bem, acho que estou contribuindo. Então ser docente é ajudar na formação e quando falo em ajudar é mais ajudar que dar a formação, o ajudar tem um peso maior, estou aqui para passar minha experiência e isso é também muito importante por que o aluno não sai formado, não sai sabendo tudo e o professor não consegue passar tudo, mesmo porque não conhece tudo. Ser docente é ajudar na formação e é aprender. Estou aprendendo nos últimos anos na área técnica, política, de relacionamento, de comunicação, muita coisa que não sabia estou aprendendo. Acho que ser docente é isso, é você conseguir ajudar na formação de alguém e neste mesmo processo você aprende e melhora tua própria formação (D4).

Dessa forma, ser professor na Educação Superior, para a maioria dos docentes pesquisados, é participar na formação dos alunos tanto nos aspectos culturais, quanto nos emocionais e sociais; ser responsável pela formação do futuro profissional; orientar os alunos; atuar como agente de transformação; auxiliar na produção do conhecimento; deter o conhecimento e ter capacidade para transmiti-lo.

Pletsch (2000) aponta que, quando o professor está iniciando sua carreira, uma das referências para estabelecer o conceito de profissão docente é a sua relação com o aluno, pois está preocupado com o estímulo a novas descobertas para a construção de um novo aprendizado. Os dizeres de dois docentes sinalizam este fator:

Na carreira de docente a relação com o aluno te mobiliza, é muito viva. O consultório também é, mas ali você está com uma só pessoa no teu dia a dia, e a relação com o aluno é outra. Se você traz um problema, não é só você que está pensando naquele problema, mas é a sala está pensando nesse problema. Você não está sozinha. Eu preciso das duas coisas. Preciso da clínica, pois ela me leva a não perder esse outro lado meu do funcionamento psíquico, do atendimento ao ser humano e, a questão da docência que é a sistematização do conhecimento (P13).

Tenho o compromisso de passar aos alunos o que faço na realidade prática do hospital e, isso me dá mais segurança e respaldo para ensinar. Muitos alunos têm também uma vida profissional como auxiliares e técnicos e trazem suas experiências profissionais para as aulas e para isso você tem que estar preparado (P6).

Torniziello (2001), em estudo abordando sobre o professor que atua na Educação Superior, comenta que os docentes procuram formar, informar e transformar o seu aluno, pois formam enquanto proposta educacional e profissional; informam, enquanto transmissores de conteúdos e transformam enquanto agentes do processo de formação para que o homem possa agir na sociedade.

Enguita (1991), discutindo a diferença da docência entre os vários níveis de ensino, aponta que a docência no Ensino Superior se difere dos outros níveis por três elementos: pesquisa, produção do conhecimento e pelo grau de autonomia exercido pelos docentes.

A autonomia do docente universitário, segundo Contreras (2002), pode ser entendida como um processo de construção permanente, em que o professor pode planejar, definir e executar suas atividades acadêmicas. Deve ser percebida na perspectiva de um processo coletivo visando a transformação das condições institucionais e sociais do ensino.

Segundo o autor, o docente deverá refletir sobre o sentido de suas práticas e sobre a necessidade de se construir criticamente um trabalho intelectual a serviço da transformação social, pois este é o ponto de partida para a emancipação pessoal e coletiva da sociedade.

Paim (2005), discutindo a formação de professores sob a ótica da autonomia sinaliza que as condições sociais, políticas, econômicas e culturais nas quais a instituição está inserida podem interferir no princípio de autonomia docente. Assim, a autonomia não depende apenas de mecanismos intrínsecos à pessoa, mas se constrói no contexto em que o docente e a instituição se inserem.

Ao mesmo tempo em que a docência na Educação Superior oferece maior *status* representando uma posição privilegiada, o professor tem maior responsabilidade na comunidade pelo comprometimento da Universidade com a sociedade, como adverte D13:

temos uma grande demanda de trabalhos e temos que dar um retorno da produção para a sociedade. Então, ser docente de uma Universidade pública é um papel de uma importância ainda maior e nós professores, precisamos ter consciência do que estamos fazendo. Trabalhar com os três pilares: ensino, pesquisa e extensão e é muito sério, principalmente por ser uma Universidade pública.

Os cursos que estão vinculados a universidades oferecem diferentes tipos de formação e estão sustentados na tríade ensino/pesquisa/extensão. Embora na UEMS a Pós-graduação ainda esteja se consolidando, no Curso de Graduação em Enfermagem o processo investigativo é um dos pilares que retroalimenta a formação acadêmica desde a inserção do aluno na Universidade.

Ter sido professor homenageado nas solenidades de colação de grau atribui uma carga simbólica importante aos professores, pois além de representar um destaque profissional e social, pela sua forma de exercer a docência denota o “*reconhecimento dos alunos, já fui professor homenageado*” (D16). Assim, o professor percebe seu trabalho valorizado.

Para muitos professores o fato de atuar na Educação Superior é também um estímulo para a formação continuada.

Uma grande responsabilidade e é gostoso porque você trabalha com pessoas inteligentes. Não que no ensino médio os alunos não sejam inteligentes, é que eles exigem menos da gente. Então é gostoso, é uma Universidade reconhecida no Estado, no país e nela encontro muito estímulo para continuar estudando. Não penso parar de estudar um dia, enquanto estiver lecionando estarei sempre estudando (D3).

É um privilégio e um desafio. Apesar de tudo, do jeito que está a escola pública, as dificuldades, mesmo assim é um privilégio. Temos oportunidades que se não estivesse na docência não teria, principalmente a de continuar estudando, como, por exemplo, fazer o doutorado. As pessoas que estão fora não percebem, mas sabemos o valor que temos em poder fazer o doutorado na UNICAMP. Não troco por nada esse privilégio apesar de todas as dificuldades que existem, com o estresse das viagens, do perigo das estradas, das dificuldades, do tempo dispendioso (D5).

Muitos docentes que buscam a ascensão na carreira acadêmica têm procurado nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* maior aporte teórico na área de investigação e em

experiências didático-pedagógicas. D2 realiza seu doutoramento na área da Educação e expõe que “*Tenho aprendido agora no doutorado uma nova visão*”.

A procura de qualificação pode estar relacionada ao volume de capital cultural possuído pelos docentes, pela necessidade de maior formação e busca constante de novos conhecimentos imposta pelo contexto social, histórico, político e econômico vigente. Assim, os docentes procuram aumentar o seu capital cultural no chamado *estado institucionalizado*, que se encontra nos diplomas, títulos e certificados. Esta forma de capital visa assegurar certa independência e autonomia ao seu portador (BOURDIEU, 1998c).

Segundo Marcelo García (1999), as funções que tradicionalmente se têm atribuído ao professor universitário, com dedicação de maior esforço e tempo, estão relacionadas à docência e a investigação.

Neste estudo, a pesquisa e a extensão se constituem como elementos estruturadores da profissão docente como apontam os seguintes depoimentos:

Gosto dessa área e é um prazer ser professor na Educação Superior. Não me daria bem no ensino primário e nem no ensino profissionalizante. No Ensino Superior é uma outra realidade, você trabalha com pessoas mais maduras e temos a possibilidade de atuar na pesquisa, na extensão e no ensino. Não me vejo atuando em outra área (D2).

Então, ser docente de uma Universidade pública é um papel de uma importância ainda maior e nós professores, precisamos ter consciência do que estamos fazendo. Trabalhar com os três pilares: ensino, pesquisa e extensão é muito sério, principalmente por ser uma Universidade pública (D13).

Não é tanto o número de aulas que estou ministrando, mas as outras contribuições que tenho feito em termos de pesquisa, de extensão, e de crescimento para o aluno. Talvez minhas aulas sejam poucas, mas tenho trabalhado e enfatizado a importância da pesquisa e da extensão. Tenho gostado justamente de trabalhar com esses jovens em extensão e em pesquisa (D5).

A pesquisa é importante para a produção científica. Bagnato (1999, p.39), sustenta a relevância da pesquisa para a produção de conhecimento, citando que:

a organização de espaços e núcleos de discussões, estudos e pesquisas multiprofissionais pode ser um caminho profícuo para avançar na proposta de

um trabalho coletivo e reflexivo, articulando diversos olhares, compreensões, concepções, produzindo uma interação rica, multifacetada, com o embate de idéias, mas num exercício de respeito às diferentes opiniões e culturas, resgatando valores e sentimentos morais como a cooperação, a solidariedade, a emancipação, onde os sujeitos educativos se assumem também como sujeitos sociais transformadores.

Neste estudo procuramos também saber qual o significado em ser docente no Curso de Enfermagem da UEMS. Muitas das respostas encontradas apontam que o Curso favoreceu o crescimento pessoal e profissional; nele vislumbram uma carreira com possibilidade de trabalhar com o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e, é uma forma de contribuir com a formação de futuros profissionais como mostram alguns dos enunciados:

A Enfermagem contribuiu muito para meu crescimento não só na parte clínica, mas na questão da saúde coletiva e me abriu para trabalhar nesta área. (...) A questão da extensão eu achava muito chata. Sempre tive grande afinidade com a pesquisa, mas no projeto de extensão que desenvolvemos trabalhei com o tema sobre drogas e isso foi muito bom. (...) Tenho facilidade em trabalhar com a Enfermagem. O que me chama a atenção é a questão do ser humano, dando um outro enfoque. Estou na UNICAMP porque a Enfermagem me fez ver o ser humano de outra forma, coisa que na Farmácia, na Medicina e nem na Nutrição eu teria (D2).

É mostrar para o aluno que não existe um único caminho a trilhar, há vários caminhos. Trabalho muito a valorização profissional e do ser humano, os direitos do paciente e isso me motiva. Mostro para eles não só o que eu acredito, mas que existem outras literaturas, outros caminhos para que eles reflitam e criem outros caminhos, alternativas e possibilidades de atuação. Não quero que ele atue em cima de um modelo, mas em algo que ele acredite (D12).

Muita responsabilidade, pois você está atuando no processo saúde-doença e por estar comprometido com a formação dos alunos (D9).

Cresci muito no Curso, tanto como pessoa como profissional. Há um coletivo muito bom dentro do Curso e me encontrei lá. O relacionamento entre os colegas é de companheirismo e construção, pois, no Curso de Enfermagem, as disciplinas estão correlacionadas; há uma interdisciplinaridade; os estudos para a reformulação curricular fizeram-me apaixonar mais ainda pelo Curso (D14).

É estar contribuindo na formação profissional e se afirmar enquanto profissional (D7).

Para mim significa contribuir com a formação de futuros profissionais competentes e com formação humanista; significa um desafio e uma aprendizagem porque o Curso da UEMS tem uma proposta diferente que me atrai profundamente (D15).

Lá sou Enfermeira e professora. Sei ensinar e sei fazer (D8).

Ser professor no Curso de Enfermagem é uma realização profissional. É ter uma perspectiva de crescer, de seguir carreira (D10).

Basicamente é tudo o que eu queria porque adoro ser Enfermeira. (...) ser Enfermeiro, ser docente no Curso de Enfermagem para mim é extremamente importante, estou muito feliz nesta situação porque acho que estou contribuindo (D4).

Investigamos junto a esses professores os fatores que atuam como facilitadores e limitadores de suas práticas pedagógicas. Através dos relatos, muitos manifestam que a relação positiva com os colegas do Curso; a disponibilidade; a vontade de superar seus limites; os desafios e a busca por novos conhecimentos tanto pedagógicos como na área de formação inicial são considerados fatores facilitadores, como apontam seus dizeres:

Facilitador é a minha disponibilidade, se tenho só um pedacinho de giz trabalho com aquele pedacinho de giz, me adapto as adversidades (D5).

O que me facilita ser professor é que gosto de ser professor e gosto de estudar a parte pedagógica para estar expondo meus conhecimentos e com o conhecimento do assunto facilita (D3).

O que me facilita é a relação que temos com os colegas e isso é muito importante. Sempre fui uma pessoa muito briguenta, não consigo ficar quieto, tenho que dar minha opinião. Felizmente, nas reuniões de colegiado tenho muita liberdade em dar minha opinião. Existe uma relação mais democrática. Acho que me dou bem com todos os colegas. Vejo que a Enfermagem precisa ter um aporte crítico mais forte dentro da Universidade, ocupar cargos importantes porque isso abre mais as portas. (...) Vejo que a questão do PPP, apesar de ser muito criticado serviu para avaliar uma série de coisas que estávamos fazendo e que eu não concordava, mas debatemos, discutimos, vimos a melhor forma de fazermos juntos. Isso foi prazeroso (D2).

Como facilitadores desde que a UEMS começou sempre tivemos muito respeito e um bom relacionamento com o grupo e com a direção. Ouvíamos muitos elogios ao Curso e o grupo de professores é muito valorizado (D11).

O domínio do conhecimento na área de ensino, a experiência profissional anterior, assumir no Curso disciplinas e ou conteúdos dentro da área de atuação, a possibilidade de ter

outros colegas docentes como apoio são apontados como fatores facilitadores para o desempenho das atividades acadêmicas no Curso. Os depoimentos a seguir complementam o exposto:

Facilita o fato de eu ter tido uma boa prática e outro ponto importante é que vou atrás daquilo que não sei. Quando um professor, numa área técnica não tem a parte técnica no sentido de experiência prática, ou seja, vou falar de uma parada, mas nunca atendi uma parada, acho que isso é um fator limitante. Dou aula de assuntos que, geralmente, vivenciei. Se dou aula de saúde do adulto é porque já vivenciei saúde do adulto. Quando vou falar de parada eu vivenciei parada, se vou falar de uma assistência pré e pós-operatória eu vivenciei isso. Então tenho certa bagagem para explicar, mostrar. Passei por situações em que não tínhamos material para aquela atividade e tinha que usar da criatividade para criar aquele recurso. Acho que isso é um fator facilitador, quando você tem essa experiência. Isso ajuda qualquer professor. A prática e a experiência são importantes. E também a sinceridade de falar para eles que quando não sei, vou atrás de quem sabe, vou atrás de uma fonte que possa me ajudar, pois não vivenciei todos os conteúdos que ministro e também as práticas de saúde evoluem, a ciência se desenvolve (D1).

Nos primeiros anos que atuei no Curso sentia a necessidade de acompanhar os professores e os alunos nas práticas hospitalares para poder conhecer e entender a prática profissional, esse fator facilitaria muito minha aula. O conhecimento sobre a atuação profissional facilita a o desenvolvimento da aula. Como eu tinha essa falta de conhecimento precisei ir me afirmando aos poucos. Conhecer a área da saúde é importante, conhecer o hospital (D7).

Como facilitador, a minha prática profissional de 12 anos como Enfermeira em Saúde Pública. Sempre tive como propósito dar aulas direcionadas para minha área de atuação em que tenho maior domínio técnico. Um ponto que facilita é a disciplina que leciono estar dentro de minha área de atuação. Se eu tivesse que dar aulas ligadas a área hospitalar como em Enfermagem Cirúrgica, ficaria mais difícil para mim, e conseqüentemente o aluno perderia muito. O professor precisa ter domínio do conhecimento para repassar ao aluno, assim o fator facilitador é o domínio do conhecimento (D9).

Como fator facilitador é a minha experiência profissional tanto na área hospitalar como em Saúde Coletiva (D12).

Quando comecei a trabalhar como secretária atuava na área médica. Assim, já tinha uma idéia do atender, do cuidar das pessoas (P14).

Uma das competências exigidas do docente universitário é o domínio em determinada área de conhecimento. Esta experiência pode ser adquirida através da formação e pelo exercício profissional. Dessa forma, o docente consegue selecionar adequadamente os conteúdos a serem

trabalhados com os alunos, mostrando o significado desses referenciais na formação dos acadêmicos e também atender as exigências que o mercado de trabalho vem impondo.

Outros fatores facilitadores apontados referem-se à flexibilidade encontrada na Universidade e no Curso em relação ao cumprimento da carga horária, organização das disciplinas, das aulas e do trabalho docente:

O que facilita é a flexibilidade que a Universidade oferece para organizar o nosso trabalho, como também para o cumprimento da carga horária e material disponível. A flexibilidade em você poder montar e organizar o seu conteúdo programático de acordo com a necessidade do aluno, da sala de aula. Na UEMS o aluno não tem muita dificuldade para adquirir o seu material. Eu gosto do que faço e acho que isso facilita bastante. Tenho uma boa experiência na área, preparo-me antes das aulas (D14).

Fator facilitador é a liberdade para dar o direcionamento da disciplina. Cheguei aqui em 1999 e a cada ano fui acrescentando coisas à disciplina, retirando algumas e introduzindo outras que achava necessário. O novo PPP nos dá uma abertura muito grande de trabalho para se construir algo diferente, construir outros saberes (D10).

Como gosto muito de falar, isso me ajuda. Estou na UEMS desde 2000 e na sala de aula tenho muita liberdade para planejar a aula (D12).

Acho que facilita a prática docente é o fato de você não ter que ficar 40 horas dentro de uma sala de aula. Você tem um mínimo de oito horas, faz doze, quinze, mas você tem uma flexibilidade de horário, não precisa ficar fechado quarenta horas, trabalhando dentro de sala de aula e isso facilita muito porque você pode estudar. Temos acesso facilitado a muitas coisas e isso é muito bom (D4).

Como facilitador é a grande liberdade que temos. Sempre vai existir a coordenação, os grupos pedagógicos, os colegiados, mas sempre o grupo chega a um consenso para colocar em prática suas idéias. Essa parte é muito importante. Você coloca sua idéia, passa para a discussão no grupo maior, no colegiado e depois é colocada em prática. Isso é um fator facilitador (D6).

A forma da organização curricular do Curso também pode contribuir para a formação docente. D14 explicita que: *“Como facilitador é você estar presente por inteiro no Curso para levar adiante o projeto que foi muito pensado, estudado e principalmente acreditar na proposta de um currículo integrado para a Enfermagem”*.

Para que a formação docente se efetive neste campo é necessário que os docentes estejam realmente comprometidos e envolvidos com a proposta. P12 comenta que no Curso de Enfermagem da UEMS uma das dificuldades é *“trabalhar com a mudança do Projeto Pedagógico do Curso, está difícil de ser implantado, pois está faltando comprometimento do professor com o ensino”*.

Dessa forma, podemos acreditar que a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico do Curso, se tornou para muitos professores um fórum propício para a formação docente. Sua discussão pode se tornar em um elemento essencial para trocas e partilha, favorecendo o crescimento pessoal e profissional e, dentro disso, a formação docente.

Proença (2007, p.18), discutindo a construção do Currículo Integrado do Curso de Enfermagem da UEMS, expõe que:

A experiência por participar da construção de um Projeto Pedagógico com a característica que este trabalho apresentou, constitui um momento ímpar para o desenvolvimento profissional dos professores em qualquer área de conhecimento, uma vez que a participação, nessa construção, exige várias aprendizagens, especialmente no sentido de abrir mão de vários conceitos cristalizados em nossa prática pedagógica, que, muitas vezes, não contribui para uma aprendizagem de boa qualidade.

A motivação e o interesse manifestados pelos acadêmicos também são fatores que facilitam a atuação do docente no Curso.

O aluno tendo vontade de aprender, o aluno que quer, o aluno motivado, participante, que discute me motiva e incentiva. Eu trabalho melhor se tiver um querendo aprender (D8).

Facilitadores são os alunos, o interesse deles, a vontade em adquirir maior conhecimento (D16).

O que também facilita é que você solicita algo aos acadêmicos eles vão atrás, a maior parte contribui. Se você lança uma idéia para o grupo, como uma aula mais interativa, eles buscam os referenciais em livros, internet e, isso facilita (D6).

O Curso de Enfermagem é um curso muito bom, com alunos competentes. O processo seletivo tem muitos candidatos e quem entra já tem um bom nível de conhecimento na área da Língua Portuguesa e então dá para trabalhar tranqüilamente. Eles oferecem boas condições de trabalho (P14).

A função do secretário acadêmico subsidiando os docentes e a coordenação do Curso em algumas atividades é apontada por D14 como fator facilitador a prática pedagógica quando expõe: *“ajuda bastante na tarefa docente é a função do secretário acadêmico dos cursos ajudando na organização dos diários, eles possuem e repassam todas as informações pertinentes ao curso”*.

Contribuindo para a sua prática pedagógica a mesma docente cita as reuniões pedagógicas realizadas semanalmente visando o *“planejamento e a integração dos conteúdos, o apoio dos colegas, da coordenação, o ambiente de trabalho agradável, o diálogo e o bom relacionamento com os colegas são fatores facilitadores”* (D14).

No Curso de Enfermagem da UEMS, com a implantação da nova proposta curricular em 2004, foi formalizado um espaço entre docentes e discentes, chamado de reunião pedagógica (RP). Este encontro é realizado semanalmente e com participação obrigatória de todos os professores envolvidos com o Curso. Nele se discute conteúdos, métodos didáticos, avaliação, propostas de aulas práticas, leitura de temas relevantes, dentre outros assuntos pedagógicos. Segundo Watanabe et al. (2005), as reuniões pedagógicas foram consideradas essenciais para que as mudanças, que seriam aplicadas na formação dos futuros Enfermeiros, de fato, se concretizassem. A proposta inicial foi de criar espaço para planejamento coletivo das atividades que seriam realizadas na semana, bem como avaliar o que foi realizado na semana anterior. Os autores comentam que com as discussões, os docentes passaram a refletir mais sobre sua práxis didático-pedagógica.

Dessa forma, as reuniões pedagógicas são consideradas como um recurso importante para a discussão das questões referentes ao processo educativo do Curso, como também para socialização de experiências entre o corpo docente, contribuindo para a sua formação e atualização profissional, como afirma D13: *“No Curso de Enfermagem temos as reuniões pedagógicas em que discutimos um pouco”*. Nestes espaços, os docentes interagem e estabelecem relações positivas, repercutindo nos demais membros do grupo, produzindo, assim, um ambiente de trocas (informações, matérias, bibliografias, experiências) propício a formação docente.

Entre os fatores limitadores ou que dificultam a prática pedagógica desenvolvida no Curso e na Educação Superior, os professores apontam a baixa remuneração que impede a dedicação

integral ao Curso e a Universidade; a busca de formação continuada; bem como a participação em congressos, cursos, compra de livros e periódicos.

Relatam que:

Outra questão importante na minha concepção é a remuneração que está sendo inadequada. Acho muito baixa, pois para estarmos atualizados temos que participar de congressos, adquirir livros, participar de cursos e isso tudo tem um custo. A Universidade só subsidia a ida em um congresso por ano. Isso desestimula muito o docente e tem que ser melhorado para estimular o professor (D2).

A questão salarial também traz limitações pessoais e que refletem no trabalho (D15).

A questão salarial é um elemento importante para a compreensão do desenvolvimento profissional. A remuneração repercute no nível de satisfação pessoal, na valorização social da profissão e para o desenvolvimento de sua formação continuada.

A participação em eventos, congressos, simpósios não só significa a possibilidade dos professores vivenciarem experiências novas, e de conhecerem outras pessoas e lugares favorecendo a troca de conhecimentos, como também resulta em uma maior visibilidade e reconhecimento público.

Sobre as difíceis condições de trabalho que os profissionais que atuam no Ensino Superior enfrentam nas últimas décadas, autores como Dourado, Oliveira e Catani (2003), Silva Junior e Sguissardi (2001), Dias Sobrinho (2003), Chauí (2002b) apontam para as consequências da ação dos organismos internacionais sobre a Educação Superior brasileira, temática discutida no Capítulo 2.

Carvalho (2006, p.128) frisa que a política direcionada para a Educação Superior nos anos 90 e 2000 “concretizou-se pelo sucateamento do segmento público, devido à redução drástica do financiamento do governo federal e à perda de docentes e funcionários técnico-administrativos, associados à compreensão de salários e orçamentos”.

Vários professores desse estudo sinalizaram sobre o bom relacionamento entre o corpo docente do Curso, mas percebe-se que as dificuldades nas relações humanas também são apontadas por alguns docentes como fatores limitadores para a prática pedagógica. Expõem que:

O medo do novo também limita, a dificuldade em comunicação com o grupo de professores, você tem que questionar o tempo todo sobre as competências e as habilidades para estar ali como professor (D10).

A dificuldade que sinto é o relacionamento entre as pessoas, quando começam a se achar melhores, produziu ou porque não produziu, então essas coisas me incomodam. Acho que produzimos à medida que avançamos. É difícil ajudar o outro, principalmente quando ele não quer ser ajudado. Em nosso trabalho o mais difícil é o relacionamento principalmente entre os professores. Sempre tive facilidade com os técnicos administrativos, mas dentro do Curso de Enfermagem o mais difícil são os grupos que se formaram e as formas como cada grupo assume no seu trabalho e, isso tem me incomodado (D5).

Os depoimentos acima demonstram a relação de poder que possivelmente existiu ou ainda existe no Curso. O comentário de D5 salienta para a existência de um trabalho individual e solitário dentro do Curso. Sugere que:

se houvesse um melhor relacionamento com os colegas, podendo se discutir a prática e pensar novas alternativas, o crescimento seria mais rápido. E isso nem sempre acontece. Com dois ou três consigo fazer isso. É importante a discussão entre o grupo de como você está conduzindo a sua aula, o que você está fazendo, como está fazendo, porque está fazendo desta forma (D5).

Com as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Enfermagem aprovadas em 2001 e a nova proposta curricular implantada no Curso em 2004 essa visão de caráter individualista e competitiva precisa ser alterada.

Ruiz-Moreno (2004) assinala a existência do caráter individualista e competitivo que historicamente tem assumido os espaços formativos na Educação Superior. Reforça que, atualmente, apresenta-se um movimento de superação e valorização do grupal e do comunitário.

As Diretrizes Curriculares para os cursos da área da saúde recomendam a ampliação da (re)significação do trabalho em grupo e a produção coletiva como uma das estratégias para

adequar a formação dos novos profissionais aos cenários de atuação que envolvem múltiplas e complexas interações.

Os docentes, com suas singularidades e particularidades, apresentam modos diferentes de ser, ensinar e avaliar, e nos espaços coletivos os professores trazem para o grupo outros modos de ser e de viver a docência. Este fato é relatado por D13 quando aponta que *“Troquei muito com os professores do Turismo e isso contribuiu também para o Curso de Enfermagem”*.

Bolzan e Isaia (2006) comentam a importância do auxílio mútuo, o compartilhar de experiências e dúvidas que favorecem a discussão do conhecimento pedagógico e sua possível interferência na professoralidade. Afirmam que a construção do conhecimento pedagógico compartilhado “pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo de aprender a ser professor” (p.491).

Os depoimentos dos professores anteriormente descritos denotam que a formação docente no Curso de Enfermagem da UEMS ocorre em campo permeado por relações de saber e poder, com a existência de lutas, conflitos e tensões que podem interferir no trabalho acadêmico.

Concordamos com Nóvoa (1995, p.16) de que a construção da identidade docente se processa em um embate conflituoso carregado de “lutas e conflitos” definindo as diversas “maneiras de ser e estar na profissão”.

Assim, o contexto que envolve a Universidade e o Curso pode ser considerado como um campo, apontado por Bourdieu como um palco de disputas entre dominantes e dominados em que em seu interior os indivíduos envolvidos passam a lutar pelo controle da produção e pelo direito de classificar e legitimar os bens produzidos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

Campo é o local em que se manifestam relações de poder (BOURDIEU, 1983a). Nele ocorre uma luta concorrencial em torno de interesses específicos que caracterizam uma determinada área. Como produto histórico, o campo gera o interesse, que na realidade é tanto condição quanto produto de seu funcionamento. O campo se estrutura a partir da distribuição desigual de capital social o qual determinará a posição que o indivíduo ocupará no seu meio. Dessa forma, o interesse estimula as pessoas, as faz concorrer, rivalizar e lutar.

Para Bourdieu (1983a), no campo científico — e neste entendemos a Educação Superior — as práticas atendem a determinados interesses e estão orientadas para a aquisição de autoridade científica, definida como indissociabilidade entre capacidade técnica e poder social. Nele, os sujeitos que desfrutam de posições hierarquicamente reconhecidas como dominantes dispõem de maior capital científico e social, possuindo maior prestígio, detendo o poder de impor aos outros componentes de seu campo a sua posição de ciência. Este fator leva à manutenção de estruturas que são favoráveis à legitimidade da posição dominante. Segundo o autor:

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores) é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (BOURDIEU, 1983a, p.122-13).

Diante disso, as hierarquias culturais reforçam, reproduzem e legitimam as hierarquias sociais encontradas nos grupos sociais. Os indivíduos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais tidos como superiores teriam maior facilidade para alcançar ou se manter nas posições mais altas da estrutura social (BOURDIEU, 1998d).

Nesse sentido, Nogueira e Nogueira (2004) ressaltam que o mercado de trabalho valoriza, para o acesso das posições de maior prestígio, não apenas o conhecimento técnico científico, mas a capacidade do candidato se comportar e de se comunicar de forma elegante e em conformidade com os padrões exigidos pela cultura dominante.

Ao arrolar os fatores que podem limitar a prática pedagógica, os docentes fazem referência a uma série de elementos relacionados às condições de trabalho, ao ambiente e à organização da instituição. Apontam itens como: o espaço operacional da Universidade com instalações deficientes; a ausência de salas específicas para o professor deixar seu material de trabalho; a localização da Universidade distante do centro da cidade; os escassos ou inexistentes equipamentos e materiais de apoio que acabam interferindo no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, no nível de satisfação pessoal e na valorização social da profissão; a

deficiência no acervo da biblioteca; laboratórios; a falta de financiamento para a pesquisa e participação em eventos e, a troca de professores do Curso. Alguns enunciados exprimem as queixas dos docentes:

Outro fator prejudicial é o *campus* estar localizado muito longe do centro da cidade, embora esta seja uma prática comum da maioria das universidades, principalmente as públicas. Tenho todo o material para preparar as aulas em casa e isso dificulta, pois às vezes preciso de alguma coisa de última hora e está muito longe. Na Universidade não temos um espaço reservado para deixar materiais. Não é um problema só da UEMS, mas é difícil (D6).

Quanto às limitações de minha prática docente, envolve as condições materiais, porque quero fazer uma coisa e não posso. Precisamos ter uma estrutura melhor, um espaço nosso, mesmo não tendo TI (tempo integral na Universidade) gostaria de ter uma sala minha, um espaço para deixar minhas coisas para não carregar todo o material de casa para a Universidade; a questão da pesquisa que quase nunca se consegue material. Essas coisas são as questões materiais que faltam para a gente (D2).

Como limitadores estão às condições materiais da Universidade, a demora na aquisição de livros, dificuldades para participarmos de eventos, a falta de recursos financeiros (D10).

Como limitador é a política da Universidade. Somos o único Curso na área da saúde e temos dificuldades em adquirir certos materiais mais específicos, os laboratórios não são adequados para as aulas, falta material de apoio (didático) o que dificulta o desenvolvimento da aula e temos que criar outras estratégias. Muitas vezes não conseguimos dar uma aula como planejamos por falta dos recursos (D16).

Como fatores limitadores destaco a distância e a falta de estrutura da Universidade. Não temos uma sala, um espaço para deixarmos nossos livros, um espaço interno para estudar e trabalhar. Muitas vezes você trabalha mais em casa, estando isolada do grupo, pois na UEMS não temos estrutura, um local para deixar os materiais, uma sala com armários, computador, o mínimo para estar trabalhando. A distância da Universidade ao centro da cidade também complica, pela falta de transporte para a locomoção. Temos muitos gastos para nos locomover. A falta de acervo disponível na biblioteca faz com que seja necessário o uso de referenciais próprios e, com a falta de condições da Universidade passa-se a trabalhar mais em casa. (...) Outro fator limitador é que a Universidade e o Curso exigem a permanência do professor na unidade em tempo integral, mas a Universidade não oferece condições adequadas para o professor ficar. (...) Também a falta de laboratórios para desenvolver aulas práticas e professores não exclusivos do Curso, pois a UEMS tem uma característica peculiar, ela tem 14 unidades espalhadas pela região e a maioria dos professores viajam para atender essas outras unidades, isto atrapalha uma vez que não podemos atender exclusivamente o Curso. Geralmente ocorre isso com professores das disciplinas humanas e professores contratados ou cedidos. O que também limita muito é fazer as pessoas entenderem a proposta de ensino

do Curso de Enfermagem, que é pautada pela filosofia humanista e currículo integrado e, a grande troca de professores que ocorre no Curso, um professor começa uma disciplina, depois passa para outro e esse professor não participou da construção do projeto, não entende e não se encaixa na proposta. É muito importante que a maioria dos professores permaneça e seja efetivo no curso. Por outro lado, a gente sabe da necessidade do professor sair para se capacitar. Penso que para realizar um trabalho integrado o professor tem que ficar no curso, se fixar (D15).

A falta de recursos tecnológicos para os professores utilizarem em seus trabalhos em aula é reforçada por outros docentes:

Como limitador também é a falta de dispositivos, falta de materiais didáticos pedagógicos como, por exemplo, um data show. No Curso a dificuldade em conseguir um data show é grande. Você prepara uma boa aula, com fotos e outros materiais, mas não consegue o recurso. (...) A minha aula pode ser mais didática com o uso de certos dispositivos, mas hoje fico muito limitado. Acredito que a tendência é melhorar (D6).

Como limitador, a falta de recursos físicos e materiais disponíveis na Universidade para as aulas. Muitas vezes, você mesma precisa adquirir esses materiais, mas consigo superar esta falta e dar uma boa aula (D9).

Em algumas situações os docentes apontam para a carência de recursos, mas procuram entender as deficiências da Universidade, alegando que a *“UEMS já dispõe de mais recursos, está melhor de que quando iniciou, passou por um processo todo de escola nova, esta seria uma facilidade”* (D5).

Nesse mesmo sentido, para D1 a atitude de flexibilidade, abertura, capacidade de lidar com o imprevisto e o novo que se tornam essenciais ao desempenho e ao sucesso da atividade docente. Relata que:

E quando você quer um recurso que não tem na Instituição, pois é uma Instituição pública e o processo normalmente é mais moroso, você tem que usar a criatividade. Acho que com a criatividade você acaba conseguindo desenvolver aquilo que você quer, seus objetivos. Se você traçar uns objetivos fora da realidade, toda hora comparando em São Paulo tem e aqui não tem, isso é um fator limitante para você não conseguir atingir seus objetivos. Aprendi que você deve trabalhar com os recursos que estão disponíveis (D1).

Sobre a necessidade de o docente usar a criatividade para atingir seus objetivos em uma aula, entendemos que, embora a ação educativa seja bem planejada, é permeada por imprevistos que decorrem de acontecimentos que surgem independentemente de qualquer plano do professor. O ato de improvisar ou tomar uma decisão sem ter o tempo ou meios de fundamentar de forma racional também estão relacionados à formação de certos *habitus* que podem interferir no trabalho docente. O *habitus* é constituído pelo conjunto de nossos esquemas de percepção, de avaliação, de pensamento e de ação que permite adaptarmos a ação de acordo com as particularidades de cada situação.

A disponibilidade e liberação de financiamento e outros recursos para a pesquisa, a burocracia em relação à aprovação dos projetos também é apontado como fator limitador nesta área. Os depoimentos a seguir sintetizam este fato:

A burocracia da Universidade também limita, por exemplo, na elaboração de um projeto de pesquisa são muitos os trâmites necessários e as pessoas não dão o retorno de forma clara e objetiva (D10).

a questão da pesquisa que quase nunca se consegue material (D2).

Outras dificuldades encontradas relacionam-se aos campos de estágios:

Acho que o que dificulta é a parte dos campos de estágio, alguns possuem outros interesses que não o acadêmico (D6).

O espaço de estágio pode limitar a atuação na prática quando as condições políticas partidárias (do governo local) passam a interferir, a limitar a prática do professor, isso aconteceu comigo por um curto período de tempo (D9).

A questão pessoal também aparece como um fator limitante.

Agora, o que me limita é o lado pessoal mesmo. Às vezes me julgo menos capacitado que os outros. Isso atrapalha um pouco. (...) Então é uma visão que tenho, preciso me valorizar mais, colocar mais segurança naquilo que faço (D3).

O limitante seria a arrogância, o orgulho pode ser um fator limitante, pelo fato de você não perguntar. Já passei por essa situação no início da carreira porque eu não perguntava, achava que eu tinha que saber. Eu não perguntava para os colegas, pois achava que eles debochavam, pois ela está aqui, ela é professora

e não sabe. Acho que às vezes esse tipo de comportamento que a gente tem pela imaturidade pode ser um fator limitante (D1).

As falas de D3 e D1 denotam que certas características pessoais como o sentimento de inferioridade, a insegurança por achar que não conseguem transmitir em uma aula o que havia sido planejado. Comentam também que o orgulho e a arrogância limitam as atividades docentes.

Também relacionado à questão pessoal, um docente comenta das dificuldades relacionadas com a falta de domínio para o uso de ferramentas da informática, pois “*tenho certa dificuldade em manusear computador, internet. Tenho dificuldade em elaborar um projeto de pesquisa, a parte teórica, mas eu gosto muito é do fazer*” (D12).

Diante dos dizeres dos professores entrevistados, entendemos que o processo de constituírem-se docentes vai sendo caracterizando por reflexões e análises do próprio trabalho acadêmico. O *fazer-se docente*, muitas vezes é carregado por momentos de insegurança, medos, dúvidas, conflitos e incertezas.

O elevado número de alunos em sala de aula dificulta o uso de certas metodologias em aula e pode interferir negativamente nas condições de ensino, como aponta D15:

O grande número de alunos em sala de aula, mais de 40 alunos é outro fator complicador, pois limita a relação pessoal, de você conhecer o aluno, desempenhar algumas metodologias e como nossa proposta de ensino é humanista, fica difícil.

Os alunos estão chegando na universidade com idade menor e trazendo deficiências do ensino médio, como a falta de *habitus* da leitura. A imaturidade dos alunos, bem como a falta de conhecimentos relacionados ao ensino médio, a dificuldade para o uso de metodologias ativas são problemas que podem ser identificados nas falas de dois docentes:

O que prejudica o ensino na graduação é o fato do aluno chegar à universidade com uma carência muito grande em conteúdo; isso dificulta o desenvolvimento da aula e ele (o aluno) precisa, no decorrer da disciplina, sanar essas dificuldades. Outro fator é que o aluno quer uma aula dentro do modelo tradicional, não está preparado para o uso de outras metodologias. No Curso de

Enfermagem, não tenho dificuldades, nunca as tive, pois os alunos são bons. Nas primeiras turmas, tivemos alunos que estavam muito tempo fora da escola, mas isso não está mais acontecendo, temos alunos mais jovens (D14).

Os alunos estão chegando cada vez mais jovens, mais imaturos e sem um modelo a seguir. Acho que o maior desafio hoje é fazer os alunos a aprender, a ler. Não temos mais alunos como em uns anos atrás (D13).

Santos (2006), em pesquisa sobre a leitura no ensino universitário, aponta que a leitura é essencial para o aprendizado do aluno, e, conseqüentemente, tem implicações sobre a sua formação acadêmica e no seu desempenho como futuro profissional. Comenta que, no âmbito universitário, a leitura tem sido objeto de estudo realizado por muitos educadores e pesquisadores, os quais destacam a sua importância como um dos caminhos que levam o aluno ao acesso e à produção do conhecimento, enfatizando a leitura crítica como forma de recuperar todas as informações acumuladas historicamente e de utilizá-las de forma eficiente.

Sobre as colocações acima, buscamos subsídios em Panache (2003, p.69), quando descreve que, no atual contexto em que vivenciamos, é necessário ao professor:

saber lidar com uma diversidade cultural que antes não existia no ensino superior, decorrente do ingresso de um público cada vez mais heterogêneo. Um público que pode, de um lado, não ser tão bem preparado, tanto emocional quanto intelectualmente, para o ingresso no ensino superior; um público talvez mais jovem, mais imaturo, e, por vezes, pouco motivado e comprometido com sua aprendizagem, tendo em vista que o ensino superior hoje não é mais garantia de um emprego estável no futuro (...).

Em pesquisa envolvendo o significado de ser professor na área da saúde, Pagnez (2007) comenta que o aluno desempenha um importante papel na formação da identidade do docente, pois ele pode desestabilizar a configuração existente, exigindo mudanças e adequações no trabalho do professor. Cita que:

Os professores esperam dos alunos atitudes e pensamentos a respeito da profissão e de sua atuação profissional semelhantes aos seus próprios pensamentos e atitudes, o que na maioria das vezes não ocorre. A insegurança, a falta de autonomia e o descompromisso dos alunos geram posturas que se consolidam na configuração identitária do professor (PAGNEZ, 2007, p.153).

O excesso de atividades assumindo diversas disciplinas no Curso é apontado como fator restritivo à atividade docente *“Na Enfermagem, além da docência, digo que sou três em um, porque dou três disciplinas. Isso por um lado me deixa chateado, mas por outro feliz. Fico chateado porque foi muito difícil. (...) Eu gostaria de dar uma disciplina só (...)”* (D2).

D1 aponta em sua fala que o ensino deve ser realizado de acordo com a realidade epidemiológica de sua região:

Você querer ensinar algo fora da realidade, do contexto que você está vivenciando pode ser também um fator limitante. Se quisermos desenvolver em Dourados uma aula de alta tecnologia como eu vejo no INCOR, no HC, vai ser limitante. Em Dourados não temos alta tecnologia e será outro conflito. Então, tenho que aprender a trabalhar naquele contexto, pois é naquele contexto que ele pode ser desenvolvido. Se ele (o aluno) vier para outro contexto, sair do Mato Grosso do Sul e vir para São Paulo ele terá que aprender as coisas que tem aqui (D1).

Para discutir os fatores enunciados pelos docentes como limitadores de sua prática, buscamos respaldo em Cunha (2004b) quando esta descreve que fatores como os apontados neste estudo estão intimamente relacionados a questões mais amplas da educação, como: a desvalorização do magistério, estrutura do ensino e condições de trabalho docente. A autora comenta que as difíceis condições de trabalho acarretam a impossibilidade de um ensino de melhor qualidade, a pouca atualização dos docentes e a inviabilidade da realização adequada de pesquisa e de extensão.

A realização profissional, segundo a autora, passa também por melhores condições de trabalho, valorização profissional e pelo desejo de exercer a profissão.

Concordamos com Búrigo (2003) que a formação do docente universitário é resultado do seu processo de formação e das relações que o professor estabelece com o seu trabalho, o que constitui o fazer acadêmico do professor. Nesse sentido, a formação é determinada pelas condições existentes de trabalho, a partir de possibilidades concretas como o plano de capacitação docente, recursos para a formação dentre outros fatores que propiciem a formação do professor no seu ambiente de trabalho.

Por outro lado, vivenciamos nas universidades brasileiras, vários desafios relacionados ao trabalho docente e que demandam múltiplas formas de enfrentamento.

Estamos diante de um cenário de marcantes alterações como a transição de referências que orientam o mundo e o mercado de trabalho e a grande produção de novos conhecimentos. Nesse contexto, os trabalhadores vêm-se diante de demandas constantes, não apenas referentes ao domínio de novas tecnologias, mas também os relacionados à diversificação de tarefas, de modo a atender ao processo de reestruturação produtiva. Estas exigências convidam o educador a reconsiderar suas práticas pedagógicas, no sentido de situar a Educação como um processo ativo e participativo e vislumbrar modalidades de inovações pedagógicas como um longo caminho a percorrer, buscando alternativas de articular teoria, prática e realidade. Portanto, exige-se um corpo docente sintonizado com essas mudanças e capacitado para aliar novos conhecimentos, novas relações, criando um intrincado desafio pedagógico (BAGNATO; MISSIO; CRUZ, 2006).

Nesse sentido, a concepção de docência universitária está sofrendo alterações, tanto no plano da capacitação da área de conhecimento como no plano da didática. Para Morosini (2000, p.11), a ação do docente universitário volta-se para a formação de:

um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas, etc.

Segundo a autora, esse contexto universitário requer do professor o domínio de um conjunto de habilidades e competências relacionadas à área de conhecimento específico, aos recursos pedagógicos e ao contexto sociocultural, além do uso de variadas formas de linguagem que favoreçam a comunicação e a participação do aluno.

O processo formativo dos docentes universitários é complexo e múltiplo, longe de traduzir-se apenas como um modelo de prática de formação. Formar professores não é o ponto único do projeto de transformar a Educação, nem pode ser buscado como critério isolado de qualidade do Ensino Superior (MOROSINI, 2000).

Autores como Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002) e Zabalza (2004) apontam um conjunto de características desejáveis ao perfil do docente universitário que inclui, além do domínio de conhecimentos, técnicas e métodos científicos, habilidades para compartilhar, estimular, facilitar a compreensão do aluno na aquisição do conhecimento, associar ensino e investigação, promover a busca constante da reflexão e a autonomia dos alunos e, valorizar o *feedback* progressivo e continuado. Sinalizam também para a necessidade do desenvolvimento de características que favoreçam a articulação do trabalho cooperativo e em equipe, bem como a preocupação com a qualidade da relação professor/aluno.

Para enfrentar os desafios colocados para atuar na docência na Educação Superior, D3 procura ser atuante buscando a formação constante:

Os enfrentamentos que faço é estar atuante. Pois atuando surgem sempre cursos de capacitação. Surgiu a nova LBD e houve muitos cursos explicando o que é, o que consistia e como deveríamos nos comportar para atender a LBD. Com as mudanças no PPP penso que a participação efetiva é meu ponto facilitador (...).

A participação em encontros, seminários, congressos também é indicada pelos professores como uma forma de obter maior qualificação e atualização profissional. Neles buscam subsídios para superar as dificuldades enfrentadas em suas atividades. Neste estudo, os professores manifestam necessidade em buscar a atualização, tanto em sua área de atuação como em aspectos relacionados ao ensino e avaliação, como apontam alguns docentes:

(...) como estou dando aula de Administração Hospitalar fiquei distante das clínicas, da materno-infantil, pediatria, primeiros socorros e tem momentos que me sinto distante e preciso fazer cursos para me atualizar. Eu preciso voltar a ser Enfermeiro também. Não ser específico em uma área, gostaria de ser mais polivalente (D3).

Procuro ler muito e discutir, por exemplo: como é a avaliação, hoje a questão das competências (D8).

Para o enfrentamento, precisamos discutir com os colegas, buscar capacitação, estudar, buscar outros saberes, realizar leituras, colocar em prática outras formas de avaliação, estar avaliando cada prática no decorrer de cada unidade, avaliar junto com os alunos (D16).

O grande desafio é estar sempre estudando, se capacitando, mudando paradigmas. Não só a capacitação pedagógica, mas olhar tudo o que vem pela

frente. Temos que pensar que hoje é tudo diferente e por isso precisamos de capacitação. É importante acreditar naquilo que estamos fazendo. Preciso ler muito, estudar e não mudar somente a metodologia de ensinar, mas o pensamento, as condutas, etc (D9).

O uso de tecnologias da área da informática como o computador e a internet são meios utilizados pelos docentes para manterem-se atualizados sobre as mudanças nas áreas da saúde e da educação.

Procuo me atualizar com livros, internet, artigos científicos, notícias a respeito de temas que estou trabalhando, revistas científicas e resultados de pesquisas de alunos e colegas (D7).

A globalização em suas diversas formas provocou mudanças tanto para a Educação Superior como para o ensino da Enfermagem. Dentre elas, as mudanças curriculares se manifestam como desafios para a atuação de D1.

Vejo a dificuldade (desafios) que a gente enfrenta com essas mudanças que ocorrem na educação, na legislação. Fui formada por uma legislação da Enfermagem, especificamente, a Lei de 1972, com o currículo mínimo, com carga horária mínima e grade curricular “padrão”. Todo curso de Enfermagem ministrava a mesma coisa, não importava se era no Guarujá/SP, ou o curso era no RS, era igual para todo mundo. Acho que tem os prós e os contras por essa questão que a realidade do Guarujá é diferente da realidade do sul, do norte, do nordeste e no fim todos aprendiam a mesma coisa. De repente não era aquilo que deveriam estar aprendendo. Por outro lado, com a mudança da Legislação para Diretrizes, o ensino ficou mais flexível no sentido de você poder moldá-lo para o perfil epidemiológico da comunidade que você está inserido, mas acho que isso é um grande desafio. Você não tem mais aquela obrigatoriedade do currículo fechado, a mesma coisa para todo mundo, mas aumenta muito a responsabilidade do que dar, como formar, de como fazer, atendendo ao perfil da comunidade local, regional e as questões básicas do país. Questiono como seguir a risca as diretrizes que tem muitas competências e habilidades? Não sei se daremos conta de cumprir tudo porque as competências e habilidades descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Enfermagem são muito amplas. É uma responsabilidade muito grande, pois quando você tem o currículo mínimo, você tem um modelo. Quando você não tem o modelo, só tem as diretrizes, você fica pensando: qual a melhor opção? Como enfrentar? Acredito que só coletivamente. Vejo pela experiência que tivemos na UEMS. A responsabilidade em optar por nova prática pedagógica é individual e ao mesmo tempo coletiva. Foi imprescindível que me atualizasse no sentido de estudar sobre o assunto, participar de oficinas de capacitação (os encontros de

professores da UEMS e as oficinas realizadas pela comissão do Curso de Enfermagem frente a mudança do projeto pedagógico), para junto com os colegas refletir sobre esta temática. Porém, uma andorinha não faz verão sozinha. Não posso simplesmente optar por mudanças pedagógicas (mesmo que restrita a sala de aula) se estas mudanças não forem compartilhadas com os colegas de disciplina, de outras disciplinas e da própria Universidade.

O processo de reformulação das diretrizes curriculares para os cursos de graduação foi intensificado a partir de 1996, frente às pressões e demandas externas à Universidade como a reestruturação produtiva, ajustes estruturais e reforma do Estado e também por tensões internas de cursos de graduação, as quais geravam insatisfação com seus currículos, muitas vezes, sendo extensos e fragmentados.

Assim, em 1997 a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, materializa a exigência de se discutir novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação, com o objetivo de atender as exigências da LDB aprovada em 1996. Essas diretrizes deveriam permitir uma maior flexibilidade na construção dos currículos, privilegiar áreas de conhecimento em vez de disciplinas e contemplar diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento.

Na área da Enfermagem as novas diretrizes que passaram a nortear o processo de formação profissional foram aprovadas em novembro de 2001, através da Resolução CNE 03/2001.

O propósito das Diretrizes Curriculares, segundo Rodrigues (2005) é levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a *aprender a aprender*; o que engloba *aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer*, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades.

Com a aprovação das diretrizes, o conceito de flexibilidade para a área da Enfermagem significou a possibilidade de formar o profissional de acordo com as especificidades regionais definidas pelo perfil epidemiológico da região em que o curso se situa (RODRIGUES, 2005).

Dessa forma, as escolas de Enfermagem estão (re)estruturando suas propostas curriculares. O Curso de Enfermagem da UEMS, desde 2004, está em processo de implantação de sua nova proposta de formação, chamada de currículo integrado, no qual os conteúdos estão organizados em unidades temáticas condensadas em módulos.

Entre as estratégias utilizadas para enfrentar as mudanças que ocorrem no contexto da educação e da saúde, os professores entrevistados manifestam a necessidade de estar em sintonia com as mesmas, lendo muito, discutindo, refletindo sobre as propostas e procurando mudar a postura quando necessário. D1 participa dos:

encontros dos professores (pois possibilita uma reflexão maior, envolve toda a Universidade), as oficinas realizadas pelo Curso (e outras que deverão acontecer), manter as reuniões pedagógicas e ter também como objetivo o estudo de novas estratégias de ensino e aprendizagem e refletir sobre nossas competências enquanto docentes. Acredito também que devemos criar mecanismos de auto-avaliação para podermos melhorar nosso desempenho profissional, enquanto docente. (...) Procuo executar minha prática estando conectada com as mudanças atuais. Isso significa que tenho que mudar também. Não posso querer atuar profissionalmente e na docência como fui formada, no currículo de 72. Tenho que saber o está acontecendo, acompanhar e estudar as legislações sobre o ensino da Enfermagem. Sinto ser necessário participar dos SENADENs, dos encontros dos professores da UEMS, das oficinas de capacitação do nosso Curso de Enfermagem e de outros eventos que venham a discutir esta temática. Procuo ler e refletir sobre as competências que o educador deve ter, assim, adquirei alguns livros na área pedagógica. Além disso, acredito ser essencial que passemos a discutir estas estratégias para a prática pedagógica em grupo (D1).

D5 menciona que as mudanças devem ser atendidas de forma coletiva. Esclarece que devemos mudar de acordo com as nossas necessidades, e não seguir com rigor as mudanças impostas. Fala da necessidade de refletir sobre a prática e de um trabalho coletivo.

Essas mudanças não são somente para a Enfermagem, mas acontece em todas as áreas como na Nutrição. Li muito sobre isso e entrei no *site* de outras instituições e para mim, por exemplo, se o grupo aceitou esse desafio eu também estou dentro. Acho que as coisas não precisam ser tão idênticas como está escrito no papel, como por exemplo, a LDB. Essas questões podem ser mais flexíveis e não me assusto. (...) As mudanças não precisam ser tão radicais. As coisas não vão acabar, não precisa reformular tudo, não é assim tão rápido, ninguém funciona assim, o MEC não funciona dessa forma. (...) As mudanças fazem a gente refletir (D5).

Zabalza (2004, p.126) discute que a cultura institucional nas universidades é considerada individualista, centrada na disciplina em que o professor leciona. Para o desenvolvimento de um projeto coletivo, pressupõe que o docente transite de “professor de uma turma ou de um grupo” a “professor de uma instituição”. Para tanto, é necessária uma mudança fundamental na cultura profissional dos professores universitários.

Assim, para que um trabalho coletivo aconteça é importante que os profissionais envolvidos declarem suas crenças e valores e reflitam coletivamente sobre os problemas que a realidade apresenta. O trabalho e a discussão coletiva geram novas aprendizagens.

D4 aponta para a necessidade de mudança na concepção dos professores em lidar com sua prática pedagógica:

O grande desafio com as mudanças todas é fazer com que a gente, professor, entenda que precisa mudar. O que tenho visto com o Projeto Pedagógico novo, com tudo que já aconteceu é a grande resistência do professor. O professor já tem uma formação toda, já vem de uma prática de mais tempo e para mudar isso é complicado. Acho que o grande desafio em todas essas mudanças é fazer com que o professor, que já tem somatizado, já tem uma forma de dar aula, tem uma trajetória política e profissional muda. (...) A principal estratégia que tenho usado é de eu tentar mudar, não estou falando de um problema que é dos professores, é um problema inclusive meu porque me incluo no rol. Eu tento mudar e me adequar às novas práticas, as novas diretrizes e aos novos conceitos (D4).

Instituir mudanças em uma determinada prática não é um processo rápido e fácil. Para que as mudanças ocorram de forma efetiva, os docentes devem se envolver e se comprometer para que essas transformações aconteçam de fato. A nova proposta curricular implantada no Curso de Enfermagem da UEMS implica que os professores abandonem a velha forma de atuar integrando-se em uma proposta interdisciplinar. Para tanto, torna-se necessário que determinados *habitus* já incorporados no fazer do docente sejam redimensionados por meio de novos conhecimentos, novas competências e habilidades.

O professor D2 menciona a necessidade do trabalho interdisciplinar.

Na área da saúde procuro trabalhar em equipe. Como estratégia tento entender o outro. Na questão do PPP vejo que está muito relacionado com o professor

querer trabalhar em equipe, em parceria, pois quando o cara não quer é difícil (...) É possível largar o modelo que estou acostumado e experimentar outra maneira de trabalhar. Vejo que eles estão com dificuldade de romper, pois é muito cômodo e confortável continuar do jeito que está. Alguns querem continuar no modelo velho. Vejo que é preciso desconstruir, se não está adequado precisa ser mudado e vamos tentando. Na nossa nova proposta, na unidade 1.3, os alunos passaram a perceber a avaliação de forma integrada, perceberam a mudança. A pessoa tem que chegar e estar apta para expor: meu trabalho é assim e o que você acha disso? Vamos dialogar, conversar, ver o que podemos fazer juntos. Às vezes o que estou dando não é tão relevante, e a gente pode trabalhar de outra forma. O importante é se abrir. Tenho procurado fazer isso.

Batista e Batista (2004, p.30) discutindo sobre a formação do professor da área da saúde, relatam que as demandas educacionais contemporâneas sinalizam para a importância de um trabalho interdisciplinar pressupondo ter:

clareza e consistência da disciplina em que atua; que implica assumir a tarefa de explicitar as possibilidades de contribuição e o desafio de adentrar em outra área, com abertura para aprender como o outro; que exige a construção de espaços coletivos de partilha de conhecimentos e experiências, entendendo que interações episódicas ou eventuais não conseguem estabelecer vínculos de articulação efetiva.

Dessa forma, as práticas pedagógicas devem possibilitar interações, trocas, debates de idéias e o compartilhar dos conhecimentos entre os docentes e entre os docentes e alunos.

De acordo com Marcelo García (1999), a docência na universidade não deve se limitar às atividades realizadas na sala de aula, mas incluir outros contextos que podem direcionar na decisão de como, quando e para quem vai ser transmitido o ensino e com que objetivos ou finalidades. Isto pressupõe um conjunto de atividades pré, inter e pós-ativas que os professores precisam realizar para assegurar a aprendizagem dos alunos.

Ainda segundo o mesmo autor, as funções que tradicionalmente se têm atribuído ao professor universitário são as de docência, investigação e extensão, mas isso não significa que os

professores universitários não realizem outras tarefas (gestão administrativa, desenvolvimento universitário)<sup>23</sup>, porém, são as que os professores dedicam mais tempo e esforço.

Menciona também que a docência e a investigação, em conjunto com a gestão, constituem as funções mais relevantes do professor da universidade. As funções do professor universitário poderiam concretizar-se na docência e na investigação, no desenvolvimento de inovações pedagógicas, na tutoria e na avaliação dos alunos, na seleção de outros professores, na participação da gestão acadêmica, na promoção de relações e intercâmbio interdepartamental e interuniversitário, no compromisso com a comunicação científica, na contribuição para um clima de colaboração entre os professores e no estabelecimento de relações com a sociedade (MARCELO GARCÍA, 1999).

Entre os docentes deste estudo, seis assumiram cargos na Universidade como Chefia de Departamento, Diretoria, Coordenação de Curso e participaram dos Órgãos Colegiados da Universidade. Alguns enunciados apontam que:

Na UEMS eu exerci a coordenação de Curso por duas vezes. E, por estar na coordenação, fui membro do CEPE e da Câmara de Ensino. Tive a oportunidade de ser membro do comitê de pesquisa por quatro anos (dois como suplente e dois como titular) e do comitê de ensino por dois anos. Participei do comitê de extensão por um ano. Por um período de mais ou menos seis meses, fui vice-presidenta da ADUEMS (D1).

Assumi a Chefia de Departamento do Curso em 1994 e 1995 e depois a Diretoria de Ciências Biológicas, da Saúde e Agrárias que envolvia três grandes áreas. (...) Assumi cargo no COUNI e quando fui Chefe de Departamento participei do CEPE (Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão). Como atividade importante participei de Avaliação Institucional da Universidade (D11).

No 1º ano de UEMS tive o convite para ser coordenadora dos cursos de Ciências Biológicas da UEMS, assumi por um ano e viajei muito para as unidades. No Curso de Enfermagem desenvolvo muitos projetos. Nos primeiros anos da Universidade organizei os laboratórios e faço trabalhos com os alunos nos laboratórios até hoje. Participei de algumas comissões na PROPP, como a Comissão Permanente de Capacitação Docente. Fui coordenadora do curso de Biologia de Ivinhema por cinco meses, entre setembro de 2003 a fevereiro de 2004, mas a parte administrativa não me chama a atenção (D7).

Atuei também como coordenadora de curso de Letras por um ano e meio e saí para me capacitar. Não gostei da experiência de coordenadora, afastou-me da

---

<sup>23</sup> Funções que os professores universitários realizam para ampliar o âmbito universitário: organização de conferências, colóquios, simpósios, congressos, cursos, entre outras.

docência, pois exige muito envolvimento administrativo. Acho importante interagir com a comunidade e, por isso, todo ano desenvolvo dois a três projetos de extensão ou de ensino. Gosto de estar como docente na Universidade, embora seja um trabalho árduo (D14).

Dessa forma, desenvolver atividades em cargos na gestão do Curso ou em outros setores da Universidade é importante para o conhecimento e entendimento das necessidades do Curso e da própria Universidade, acompanhamento da proposta pedagógica adotada, dentre outros fatores.

Anastasiou (2004) comenta que quando os coordenadores são comprometidos com o curso facilita a atividade da docência, pois sua ação pode favorecer a maior articulação entre o corpo docente, alunos e administração da instituição. A coordenação de curso por ocupar cargo decisório, promove de maneira mais efetiva a implantação das modificações compreendidas e assumidas pelo colegiado do curso.

Em relação ao exposto, alguns docentes comentam que as ações da coordenação do Curso são um fator importante para o bom desenvolvimento das atividades docentes. Salientam que:

(...) ações da coordenação fazem a diferença, não na minha prática em sala de aula, lá é o aluno que faz a diferença (D6).

(...) o apoio dos colegas, a coordenação que facilita e incentiva (D16).

Faz muita diferença em uma reunião pedagógica um coordenador que motive e que saiba conduzir o grupo. Isso me motiva a participar (D8).

Dois docentes assumiram na UEMS cargos técnico-administrativos, participaram ativamente em comissões, comitês e nos Órgãos Superiores da Universidade como o CEPE e o COUNI. A fala de D5 reflete sua dedicação a Universidade, assumindo atividades administrativas, gestão e de ensino. Assim se expressa:

Quando entrei na UEMS só tinha direito a vinte horas aulas. Minhas aulas eram poucas e não me satisfiz. Não queria dividir meu tempo aqui com outro emprego. Procurei a Pró-Reitoria de Pesquisa que na época estava iniciando também. Havia a necessidade de montar tudo na Pró-Reitoria e trabalhei na Divisão de Pesquisa por três anos, de 1998 a 2001. Gostei da questão

administrativa, aprendi e cresci muito, mas queria mesmo dar aulas. Quando surgiu o convênio da UFMS com a UEMS optei em assumir essas aulas no curso de Medicina. Fiquei um ano e a Pró-Reitoria de Ensino me chamou para assumir o Núcleo de Ensino nas áreas de Biológicas e de Saúde. Fiquei em torno de dois anos nesse núcleo. (...) Sempre participei como membro efetivo do COUNI, Comitê de Pesquisa, Comitê de Iniciação Científica, Comitê de Extensão e Comissão Permanente de Capacitação. Fiquei também um ano e meio junto na Vice-Coordenação do Curso de Enfermagem. De alguma forma sempre tive um desempenho no administrativo da Universidade (D5).

Da mesma forma, D14 relata que:

Quando vim para a UEMS assumi o cargo de secretária. Na época era chamado de Chefe da Secretaria da Gerência de Assuntos Comunitários, que envolvia todos os cursos da Universidade. Participávamos de muitos projetos, principalmente os elaborados e executados pela Pró-Reitoria, naquela época era chamada de PROEC. Com isso, aprendi muito e proporcionou que eu crescesse também na comunidade tanto dentro como fora da Universidade. Depois, passei a atuar como Chefe de gabinete da PROEC. Fiquei neste cargo mais de um ano e depois voltei a trabalhar na Divisão de Assuntos Comunitários. Realizo-me em sala de aula e com atividades de pesquisa e extensão. Participei da Comissão de estudos sobre a necessidade de incluir a disciplina de Língua Portuguesa em todos os cursos da Universidade. Participei de muitas comissões. Em 1995 entrei para o CEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão e só deixei o Conselho quando me afastei para o mestrado, em 2003. No próprio Conselho, participei de muitas comissões (D14).

Assumindo cargos no Curso e na Universidade os docentes tendem a encaminhar suas reflexões para as questões mais gerais do Curso e da Universidade. Essas reflexões não são ocasionais, mas manifestam o perfil de trabalho desenvolvido pelos docentes, repercutindo em sua formação.

Outros docentes com dedicação de apenas algumas horas semanais ao Curso argumentam que participaram de forma esporádica assumindo cargos em comissões e em outras atividades inerentes a Educação Superior. Comentam que:

Como tenho duplo vínculo eu não pude assumir muita coisa. Apesar de não assumir muita coisa, penso que tenho contribuído muito. Tenho claro na minha mente que se sou professor no curso de Enfermagem, tenho que vestir a camisa da Enfermagem. (...) Na UEMS fiz parte do Comitê Editorial da Editora. Não sei se trouxe muitas contribuições, mas minha função na Editora foi mostrar que a Enfermagem tem uma cara diferente, trabalhei para montar uma Revista na área

de Biológicas e Agrárias. (...) Participei também como membro do Comitê de Ensino, e de maneira não oficial trabalhei com bastante afinco na reestruturação do PPP (D2).

Realizei assessoria interna junto ao Curso de Enfermagem, não foi bem uma assessoria, mas um trabalho junto ao Curso para discutir e orientar na reformulação do Projeto Pedagógico. Na UEMS não assumi cargos dentro da Instituição porque prefiro estar na sala de aula. Fui convidada duas vezes para trabalhar na Pró-Reitoria de Ensino, mas prefiro a sala de aula. Gosto muito de trabalhar com pesquisa. Hoje estou trabalhando na Pró-Reitoria de Ensino por uma questão de saúde e é temporário. Nunca quis assumir cargos porque não gostaria de deixar a sala de aula. Fui convidada também para assumir a Setor de Educação a Distância, mas recusei (D15).

Não assumi nenhum cargo ou função importante, mas tenho implantado o serviço de atendimento psicológico na Universidade Estadual, e penso que foi um grande ganho. Isso teve uma relevância que cargo nenhum substituiria. (...) Com a implantação deste serviço tivemos um concurso público. Hoje temos uma psicóloga que só faz esse atendimento. Eu não faço mais o atendimento psicológico, estando em sala de aula percebo a necessidade e encaminho.(...) Quando criamos esse projeto de extensão em 1994, comecei a fazer o atendimento e só depois o serviço foi implantado. Hoje temos um espaço físico próprio e uma psicóloga concursada. Na época eu tinha as duas funções a de docente e a de psicólogo clínico, pois fazia o atendimento com o discente. Esse trabalho foi muito legal (D13).

Participei da reformulação do PPP, desenvolvo projetos ensino, extensão, sou responsável pelo Laboratório de Semiologia e estou buscando inserção em outras atividades na Universidade (D16).

Outro professor que desempenha também atividade técnica junto a Regional de Saúde e Secretaria Municipal de Saúde manifesta maior envolvimento com atividades ligadas ao ensino.

Participei na comissão de reelaboração do Projeto Político Pedagógico que considero a mais importante. Estudamos durante três anos, participamos de oficinas, elaboramos o projeto que ficou lindo e está sendo colocado em prática. Isso foi uma atividade relevante que participei. Não pude participar mais pela outra atividade técnica, precisava estar em dois trabalhos. Atuei em projetos de ensino envolvendo a Saúde Pública, trabalhando a capacitação de pessoal para reconhecer reações adversas pós-vacinação. O Curso de Enfermagem da UEMS já tinha capacitação para a sala de vacina e isso veio complementar a formação da imunização (D3).

D8 também sinaliza que suas atividades na Universidade estão voltadas ao ensino.

Minha paixão é dar aula. Nunca exerci nada, gosto é da sala de aula. Dou minha opinião, mas nunca gostei de assumir cargos ou comissões. Não sou uma pessoa que saiba comandar, sei fazer. Eu tenho muitas idéias, dou minha opinião quando solicitam, quando tenho a oportunidade, mas não sei comandar (D8).

Neste estudo, encontramos docentes que estão vinculados apenas na UEMS e outros com dois vínculos institucionais. Quando a dedicação dos professores universitários é de apenas algumas horas semanais, a sua pequena jornada de trabalho não permite um maior envolvimento com os alunos, com os colegas docentes, com o departamento e com a própria instituição. A contribuição desses profissionais fica restrita à troca das experiências vivenciadas em sua área de atuação (BEHRENS, 1998).

Alguns professores além das atividades de ensino dedicam-se à extensão universitária. A extensão é vista como um espaço privilegiado para ensinar e aprender.

Tenho desenvolvido muita extensão. Desde que cheguei sempre tenho projetos de eventos e de extensão, e isso me faz manter um contato muito próximo com a população e para mim é muito importante. E é claro que qualquer tipo de atuação que você faz ligação com a comunidade, ajuda inclusive a formar o aluno e fazer o contato do curso com o seu público alvo. O que não dá para fazer é ficar passando para os alunos só o que está nos livros e não passar a experiência. O fato de ter muito contato com a prática com o campo da saúde pública é para mim essencial (D4).

Até o momento estou mais voltado ao ensino. Estou envolvido com projetos de extensão e participo de projetos de ensino (D6).

Na UEMS realizo um projeto de extensão desde 2001 até hoje, com grupos de gestantes, desenvolvendo assistência de Enfermagem em Pré-Natal junto com a Secretaria Municipal de Saúde (P12).

As atividades de extensão desenvolvidas pelas universidades também fazem parte do processo educativo. É um espaço que pode aglutinar o fazer universitário, saber acadêmico e saber popular num processo de ensino e aprendizagem. A extensão “propõe uma relação interativa entre universidade e sociedade, de modo que haja um fluxo entre o conhecimento acadêmico e o popular com a finalidade de produção de um novo saber” (GUIMARÃES, 1997, p.57).

Pletsch (2000) comenta que a extensão universitária constitui uma oportunidade para que os professores e estudantes ultrapassem os limites da sala de aula, defrontando-se com os saberes das camadas populares. A extensão facilita a socialização do conhecimento produzido e acumulado na universidade.

A extensão universitária no Curso de Enfermagem da UEMS é uma atividade com grande destaque desde sua implantação em 1994. Há um grande envolvimento de docentes com esta prática. A extensão representa uma abertura da universidade à comunidade através de cursos, seminários, palestras, campanhas educativas, prestação de serviços dentre outras atividades. Pela extensão, o Curso mostrou sua visibilidade para a comunidade.

Assim, diante dos depoimentos dos docentes deste estudo compreendemos que a preocupação com a “vida do professor” deve ser central na reflexão educacional e pedagógica. Para a produção de práticas educativas significativas é essencial a reflexão da experiência pessoal partilhada entre os pares. Corroboramos com Nóvoa (2001) que “a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação”. Dessa forma, o processo de formação docente inclui o indivíduo, com suas singularidades e particularidades.

O *fazer-se docente* é um processo que se constrói ao longo de toda a vida pessoal e profissional e não em um dado momento (academia) ou lugar (espaço universitário). Esse espaço e tempo contínuo de formação, leva-nos a pensar que o professor, é incompleto e está sempre se constituindo. Portanto, seu *fazer-se* é contínuo.

Dessa forma, procuramos apresentar através das trajetórias familiares, escolares, acadêmicas e profissionais, as quais formaram os fios que tramaram este estudo. Mesmo de forma sucinta, elas mostraram como os professores do Curso de Enfermagem da UEMS se fizeram docentes para atuar na Educação Superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de tantas pessoas...*

**Gonzaguinha**

Ao tecermos os fios finais desta tese, não pretendemos trazer conclusões fechadas, mas apresentar elementos que foram/são importantes na formação para a docência dos professores pesquisados.

Esta pesquisa – envolvendo a formação docente para a Educação Superior – teve como objetivo principal compreender como os professores de um Curso de Graduação em Enfermagem vão se constituindo docentes. Entendemos que essa constituição vai se dando no entrelaçar de diversos fios, como os encontrados através das lembranças dos docentes estudados quando nos trouxeram informações de crenças, valores, relatos de experiências vividas em suas famílias, em seus tempos de escola e na universidade, aspectos de suas vidas profissionais, da inserção na docência e no Curso de Enfermagem, enfim, vários indícios que nos mostraram o *fazer-se docente* em um tempo e espaço. Nesse sentido, procuramos situar elementos históricos da UEMS e do Curso de Enfermagem, identificar e analisar como se deu a inserção dos professores no Curso e na Educação Superior e compreender como os docentes se vêem diante das mudanças propostas pelas políticas educacionais na área de Enfermagem nos anos 90 e 2000.

A docência na Educação Superior exige capacitação específica envolvendo dimensões política, científica e pedagógica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), mas ainda são incipientes os estudos que abordam a formação pedagógica e a prática cotidiana do professor universitário, revelando o pouco valor dado a essa formação, pois muitos ainda acreditam na premissa de que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” (MASETTO, 1998b, p.11).

Alguns estudos como os desenvolvidos por Vasconcelos (1996), Masetto (1998a, 2003), Cunha (1998 e 2004b), Morosini (2000), Isaia (2000), Pimenta e Anastasiou (2002), Castanho e Castanho (2002), Chamlian (2003), Batista (2005), Bolzan e Isaia (2006), Veiga (2006) e Bazzo

(2007) estão ganhando espaço no campo educativo, pondo em evidência o professor que atua na Educação Superior, explorando aspectos tais como: história de vida, profissionalidade, condições pelos quais ingressaram na carreira e as políticas públicas para essa área de ensino.

Analisando a formação do professor universitário percebe-se que esse processo vem se constituindo, na maioria das vezes, de acordo com uma lógica que privilegia a formação do pesquisador. As iniciativas visando ampliar essa formação, incluindo nela a dimensão pedagógica ainda são tímidas, mesmo nos Programas de Pós-graduação que são responsáveis pelo preparo do docente que atuará na Educação Superior.

Diante destes problemas, este estudo colabora para aprofundar as reflexões acerca da formação do docente que atua na Educação Superior em Saúde.

Para fundamentar a nossa pesquisa foi de grande valia as contribuições de autores do campo da história, da sociologia, da Educação Superior e do Ensino de Enfermagem.

Os conceitos de história, memória e experiência presente nos depoimentos dos docentes contribuem para dar visibilidade às trajetórias de vida e profissional dos mesmos, explicitando singularidades, mas também similitudes na constituição docente.

História e memória formam o entrelaçamento do instituído com o vir a ser, isto é, através das lembranças dos acontecimentos passados foi possível reconstruir aspectos das trajetórias familiares, escolares e profissionais no *fazer-se docente*. Ao entrelaçar o passado com o presente, os docentes vão percorrendo os caminhos trilhados para esse percurso.

Assim, concordamos que recuperar a memória é uma forma de pensarmos o futuro, pois o lembrar, permite-nos refletir para além dos registros efetivados pela memória (história) oficial. Entendemos que esta pode ser uma maneira profícua para pensarmos ou revermos a construção da identidade docente.

Com Passos (2003), reiteramos que a memória é reorganizadora de ações e espaços e se realiza a partir da afetividade, pois os sujeitos (re)significam o que os marcou, mesmo sendo de forma positiva ou negativa. Com esse intuito, o docente utiliza a memória não só para retomar as

experiências vividas, mas também para reorganizar o espaço em que vive e atua profissionalmente.

Ao relacionarmos memória e prática docente recuperamos as histórias de vida e profissionais dos professores, processo este que pode contribuir para que eles repensem suas práticas e as modifiquem, se necessário.

Dessa forma, através da rememoração é possível (re)significar as ações cotidianas e construir novos conhecimentos, pois este processo é remodelador de espaços e ajuda encontrar aspectos da história e da cultura que compõem o contexto social em que os docentes estão inseridos. Pela rememoração é possível compreender os acontecimentos do presente, pois o presente é passível de mudança e nele as pessoas podem redefinir suas perspectivas e seus anseios.

Outro conceito importante abordado nesta pesquisa é a experiência (concepção de Benjamin e Edward Palmer Thompson). Os dados apontados pelos depoentes vão na mesma direção dos teóricos de que, a experiência é uma ação refletida e quando, rememorada e compartilhada com os pares, leva ao conhecimento maior da totalidade de um dado processo.

Nesse sentido, entendemos que a experiência pode contribuir para o processo de formação docente, pois ao narrar suas experiências, suas práticas pedagógicas os docentes estão refletindo sobre suas práticas cotidianas. Por sua vez, ao sistematizarmos os depoimentos coletados nas entrevistas, estamos mostrando e compartilhando com nossos pares formas diferentes de fazer-se professor.

Os conceitos de *habitus*, campo, capital cultural e social de Pierre Bourdieu também colaboram para a compreensão do fazer-se docente.

*Habitus* é formado pelo conjunto de disposições que orientam as práticas dos indivíduos como resultado de um longo processo de aprendizagem e aprimoramento durante os processos de socialização. As ações pedagógicas mais decisivas são desenvolvidas durante a infância. Nessa perspectiva, julgamos que o grupo familiar e a escola desempenharam um papel preponderante na socialização primária dos docentes pesquisados.

Para Bourdieu, o *habitus* se constitui em uma matriz de percepção, apreciação e ação pela qual o agente se guiará no decorrer de sua vida, como as práticas desenvolvidas na família, escola, universidade, campo profissional, sociedade, entre outros. Para a formação do *habitus* está

presente a ação de condicionantes externos, direcionados pelo capital cultural, social e econômico que cada família possui. Portanto, consideramos o conceito de *habitus* importante para pensarmos o processo de constituição docente a partir do conhecimento das trajetórias dos professores estudados.

O capital cultural presente nas famílias dos docentes entrevistados foi importante para conduzir e definir o processo escolar e profissional dos mesmos. A posse e incorporação desse capital ficaram evidenciadas nos depoimentos quando apontam o desenvolvimento do *habitus* de leitura, dedicação aos estudos e a participação em práticas culturais como a frequência ao cinema, teatro e realização de viagens.

Em termos do capital social, foi possível compreendê-lo nas relações sociais que ocorrem em espaços como na família, escola, grupo de amigos, Igreja, clubes. Esses espaços favoreceram o desenvolvimento de vínculos sociais, de amizades, da formação da personalidade e da identidade docente.

Já o conceito de campo é encontrado quando se referem aos espaços de convívio social ou da prática, representado neste estudo, pelo contexto que envolve as políticas da Educação Superior e do Ensino de Enfermagem, as legislações internas da Universidade e do Curso, o espaço acadêmico, a organização curricular, dentre outros. Nesses campos, os professores precisam readaptar seus *habitus* docentes.

Para discutir a formação do docente no momento histórico atual foi importante compreendermos o cenário contemporâneo em que a Educação Superior se insere. Dessa forma, trouxemos uma reflexão sobre a Educação Superior em Enfermagem, com maior enfoque para os anos 90, período marcado por grandes transformações na área educacional, principalmente em consequência do processo de globalização e os ajustes neoliberais em que “tudo foi revisto pelo Estado em seu afã de adequar a educação aos novos imperativos econômicos que passaram a determinar as políticas públicas” (BAZZO, 2007, p.60).

Nesse sentido, os docentes que atuam na Educação Superior, inclusive os sujeitos deste estudo, enfrentam muitos desafios relacionados a: gestão; formas de financiamento; currículos; processos internos e externos de avaliação que geram intensificação do trabalho docente. Bazzo

(2007, p.37) comenta que esses fatores levam ao “isolamento e desesperança; enfim, ao desprestígio da docência”, interferindo direta ou indiretamente na formação docente.

Em virtude das políticas adotadas para a Educação Superior nas últimas décadas, a universidade pública encara um processo contínuo de desvalorização. Em nossa pesquisa, os depoimentos dos docentes sinalizam que apesar das dificuldades encontradas no ambiente de trabalho na Universidade, ainda investem e acreditam nela, consideram que este é um lugar bom para atuar, pois têm reconhecimento por parte de alunos, dos pares e da comunidade local.

Assim, o espaço da Educação Superior pode ser entendido como um palco em que ocorre uma complexa teia de relações de poder, constitutiva de subjetividades, em que se materializam e singularizam as relações de ensinar, de aprender, de compartilhar conhecimentos e experiências, de legitimar e coibir saberes.

Mais especificamente em relação ao ensino superior em Enfermagem discutimos nesta tese, as principais reformas curriculares até as Diretrizes Curriculares aprovadas em 2001.

Estas Diretrizes propõem um novo perfil do profissional a ser formado, com enfoque generalista, humanista, crítico e reflexivo voltado para o atendimento do SUS e das particularidades de cada região. Indicam que a formação seja centrada no aluno e que o professor atue como facilitador no processo de ensinar e aprender, movimentando os docentes do Curso de Enfermagem da UEMS a redimensionar certos *habitus* já incorporados, agregando outras formas de trabalho com novos conhecimentos, competências e habilidades.

Diante das mudanças advindas no campo da Educação Superior e da Enfermagem os docentes devem estar preparados para enfrentar os desafios propostos.

Nesse sentido, Rodrigues (2006 p.35) mostra as principais características que o Enfermeiro precisa desenvolver para realizar seu trabalho pedagógico no contexto que ora se apresenta: conferir à ação pedagógica o reconhecimento da sensibilidade; a capacidade de enfrentar dilemas éticos; a importância do conhecimento; a interação com os diversos recursos tecnológicos e a capacidade de sonhar. A autora define a capacidade de sonhar “como um fator que oxigena a prática docente, uma vez que esta característica possibilita ao educador não perder a esperança de transformação”. Reportando-nos ao nosso estudo, incluímos estas características a todos os docentes que atuam na Educação Superior.

Edward Palmer Thompson (1981) discorrendo sobre a classe operária inglesa, preocupou-se em mostrar o lugar de onde falava, abordando questões do seu tempo e localizando fatos e datas para não estabelecer uma história generalista. Como ele, também nos preocupamos nesta pesquisa em mostrar o tempo e o espaço de onde estávamos falando, lugar em que muitos dos docentes iniciaram suas atividades na Educação Superior.

Acreditamos que os elementos presentes no processo de implantação e desenvolvimento do Estado, da UEMS e do Curso de Enfermagem não são os únicos elementos, mas tem condicionado, em muitos aspectos, o processo de constituição docente dos professores que atuam no Curso.

Para tanto, no desenvolvimento do trabalho procuramos registrar aspectos históricos do Curso e da Universidade, uma vez que são ainda incipientes as produções que descrevem sua história. Dessa forma, este estudo se constitui também em um esforço para retratar e permitir maior compreensão da vida da Instituição, do Curso e dos sujeitos (docentes) presentes nesse cenário.

Concordamos com Nosella e Buffa (2000) quando apontam que conhecer a história de uma instituição é um recurso importante para compreendermos as necessidades de uma determinada sociedade e a inserção desses profissionais nesse espaço.

O Curso de Enfermagem da UEMS iniciou suas atividades concomitantemente com o processo de implantação da Universidade, enfrentando ao longo dos anos dificuldades pela carência de estrutura física, material didático, laboratórios, acervo bibliográfico, apoio pedagógico e falta de preparo do docente para desenvolver as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Apesar do desenvolvimento e crescimento da Universidade nos últimos anos, muitas das dificuldades apontadas persistem e repercutem no trabalho acadêmico. Para muitos professores entrevistados, atuar na UEMS representou a primeira experiência profissional na Educação Superior.

A trajetória do Curso foi marcada pela preocupação com a formação, passando por várias adequações curriculares com o objetivo de atender tanto questões internas (Curso e UEMS) como as exigências legais desencadeadas pelas políticas centrais envolvendo a Educação Superior. Em 2004, o Curso de Enfermagem implantou uma nova proposta curricular, chamada de Currículo

Integrado, procurando se adequar às Diretrizes Curriculares para esta área. Nas Diretrizes existe uma nova forma de ensinar e aprender que demandou grande reflexão e debate entre o corpo docente, discente, técnico-administrativo e comunidade externa a Universidade.

Pelos depoimentos dos docentes pesquisados, as discussões para a reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso foram profícuas para repensar suas práticas na Educação Superior e dessa forma, foram delineando novos valores e condutas de suas atividades pedagógicas. Acreditamos que nessa tensão, entre mudanças e permanências, continuidades e rupturas, é que se constroem as identidades docentes.

Entendemos a Educação como uma prática social historicamente situada que sofre influências do seu tempo e da sociedade na qual está inserida. As ações educacionais exigem, cada vez mais, novas respostas aos diferentes e complexos desafios que se colocam a cada instituição, curso, disciplina ou professor. Nesse sentido, os docentes do Curso de Enfermagem da UEMS precisaram enfrentar as transformações sócio-culturais, econômicas e políticas ocorridas na Universidade e no Curso, como as mudanças em relação à gestão, as alterações curriculares, as formas de avaliação, o financiamento, dentre outras.

As trajetórias dos professores do Curso de Enfermagem da UEMS foram discutidas na tentativa de conhecer o processo em que se tornaram docentes em um Curso de Graduação em Enfermagem.

Temos ciência de que os depoimentos dos professores não revelaram toda a sua trajetória, mas trouxeram aspectos importantes de suas vidas, aqueles que talvez, sejam considerados mais significativos na construção de sua maneira de ser docente e, certamente, aqueles que também podem ser significativos para outras pessoas imersas nesse cenário. Cremos que cada história revelada esconde muitas outras histórias, outras vozes e outras experiências. Somos, portanto, muito mais do que expressamos.

Nesta pesquisa, embora muitas das trajetórias manifestem traços semelhantes, possuem singularidades específicas dos diversos lugares em que são originários uma vez que este estudo possui sujeitos com formação inicial e continuada em diferentes áreas.

Tendo como pressuposto que o docente traz em sua formação aspectos de sua socialização e que a família insere seus membros no contexto social da qual ela faz parte estruturando os

primeiros *habitus*, buscamos saber como foi a trajetória familiar de cada professor. Instigamos os docentes a relatarem sobre a profissão e escolarização dos pais e irmãos, atividades de lazer e culturais desenvolvidas, práticas de leitura e as principais influências e lembranças deixadas pela família nesse período de suas vidas.

Mesmo que os docentes deste estudo procedam de uma condição social não muito privilegiada, com um universo familiar bastante variado, apresentando um quadro com pequeno nível de escolarização, com alguns se diferenciando, pois concluíram a Educação Básica ou o Ensino Superior e, desempenhando atividades manuais, sinalizando a posse de pequeno volume de capital econômico, ainda assim, foi possível para esses docentes encontrarem incentivos e estímulo para a prática da leitura e a continuidade dos estudos. Esse incentivo possibilitou o avanço no processo de escolarização, levando ao crescimento pessoal e profissional que hoje alcançaram.

O *habitus* da leitura foi adquirido ainda na infância, no seio da família e, posteriormente, na escola. Os depoimentos dos docentes apontam que a formação desse *habitus* foi importante para o processo de *fazer-se docente*, haja vista que a leitura é essencial para o aprendizado, com implicações futuras na formação acadêmica e no desempenho profissional.

Para a maioria dos docentes pesquisados, as relações sociais nos tempos de infância e juventude foram desenvolvidas no convívio familiar, na participação na Igreja e em pequenas viagens. As atividades relacionadas à religião foram importantes para a aquisição do *habitus professoral*.

No tocante ao ingresso na escola, encontramos docentes que iniciaram seus estudos participando da pré-escola e outros ingressando diretamente na primeira série. Os depoimentos explicitam as dificuldades e conquistas relacionadas à escola, a relação mantida com os professores que ao longo do processo de escolarização deixaram marcas positivas ou negativas contribuindo significativamente no *fazer-se docente*.

No momento de decidir sobre a profissão a seguir, muitos professores denunciam nas entrevistas que a opção no momento da realização do vestibular foi gerada ao acaso e o curso escolhido foi a oportunidade de ingressar na Educação Superior. Para outros, havia necessidade de cursar uma instituição pública ou ensino noturno. Também encontramos docentes que manifestaram a vontade em atuar e seguir determinada área profissional. Esta escolha para alguns docentes ocorreu ainda no término da educação básica, em decorrência do ambiente vivido, de

fatos acontecidos, influência de colegas, as disciplinas cursadas e as oportunidades de trabalho após a conclusão do curso. Portanto, a definição pela carreira pode estar permeada por *habitus* que são incorporados de acordo com a trajetória familiar, social e escolar dos docentes.

Os tempos de universidade são rememorados pelos docentes com lembranças positivas. Comentam sobre os bons professores, as amizades e atividades realizadas enquanto acadêmicos.

As imagens dos acontecimentos e dos professores que marcaram afetivamente a vida e as trajetórias escolares e acadêmicas desse grupo de professores pode ser um fator que contribui para o processo de formação docente. Essas imagens servem como um modelo (re)significado, quase sempre atravessado pelas concepções, valores e compromissos que os docentes tomam para si hoje, enquanto profissionais formadores de outros profissionais. Este fato também evidencia a importância dessas marcas para a constituição de seus *habitus* profissionais.

Assim, é possível perceber com Cunha (1989) que a lembrança de antigos professores e a localização de experiências marcantes na história dos docentes são fontes inspiradoras das suas escolhas e concepções sobre a docência.

Durante a graduação poucos docentes desenvolveram atividades relacionadas à pesquisa, extensão ou atividades extracurriculares. Muitas vezes, essas atividades, como a monitoria e a iniciação científica, podem levar o estudante a eleger a atuação na docência, pois esses ambientes favorecem discussões, reflexões, e acompanhamento mais efetivo das atividades de ensino e pesquisa.

Em nosso estudo, os docentes que frequentaram universidades privadas mencionaram que tiveram acesso somente às atividades de ensino. Já os docentes que cursaram suas graduações em universidades públicas envolveram-se em algumas atividades extracurriculares como iniciação científica e monitoria de ensino, mesmo que esporadicamente. As atividades de extensão foram realizadas de forma mais efetiva. Pelos depoimentos, encontramos influência com o processo de *fazer-se docente* o desenvolvimento de atividades de monitoria de ensino e de extensão.

Vários foram os fatores que levaram os professores do Curso de Enfermagem da UEMS a atuar como docentes na Educação Superior. Anunciam em seus depoimentos aspectos como: reconhecimento e crescimento profissional; desejo em atuar nesta área; aproximação com a área de ensino no nível médio (cursos de Auxiliar e Técnico de Enfermagem); apresentar experiência na área específica podendo contribuir na formação profissional e atuar com pesquisas.

Alguns docentes entrevistados almejavam ainda durante a graduação atuar nessa área, mas foram orientados por ex-professores a adquirir maiores embasamentos técnicos em suas áreas profissionais para mais tarde atuar na docência. Encontramos docentes que ingressaram logo após a conclusão da graduação e outros que desempenharam atividades técnicas em hospitais, centros de saúde, farmácias, na educação básica e no ensino profissionalizante antes de ingressar na Educação Superior. Pelos depoimentos, as experiências nestes campos ajudaram a subsidiar a carreira docente.

Para a maior parte dos professores, tornar-se professor não foi a opção inicial em suas carreiras profissionais. Percebe-se, de uma maneira geral, que muitos foram direcionados a assumir a função docente por familiares e por seus ex-professores, tanto do Ensino Fundamental e Médio como da Graduação.

Os relatos dos docentes evidenciam que se tornaram professores em decorrência da atuação profissional. Não houve um preparo sistemático e intencional para se tornarem professores, mas sim de uma maneira assistemática como resultado do capital cultural e social adquiridos no contexto aos quais estavam inseridos (família, escola, comunidade e a Igreja).

A inspiração, mesmo que de forma indireta, exercida pela família, Igreja e ex-professores para que os docentes pesquisados se dedicassem também ao magistério pode estar relacionada à relação positiva mantida pelas famílias com a escola e, a valorização simbólica da profissão docente.

Geralmente após a inserção na docência na Educação Superior, que se dá por concurso ou por convite, o professor não recebe suporte institucional para o desenvolvimento da tarefa docente. Com a falta de acompanhamento o docente vai construindo sua vida profissional em um processo, muitas vezes, individual e solitário. Outras vezes, tenta seguir a rotina e exemplos positivos ou suprimir os exemplos negativos deixados por seus ex-professores e colegas.

Pelos relatos dos professores de nosso estudo, um importante espaço de formação foi a prática pedagógica diária, isto é, fizeram-se docentes com os saberes gerados no dia-a-dia de suas atividades. Dessa forma, anunciam não estarem prontos, mas vão se formando a cada dia.

Estes fatos explicitam que, na maioria das vezes, é no trabalho cotidiano, problematizando e refletindo sobre a prática pedagógica e questionando suas experiências, que os professores constroem a profissão docente para a Educação Superior.

O professor procura também rememorar sua própria experiência enquanto aluno, utilizando os referenciais aprendidos na formação inicial quando seu preparo não era específico para a docência nesta área. Assim, muitas das experiências escolares e acadêmicas podem contribuir de forma significativa para a construção das práticas docentes.

Para a atuação na docência, muitos professores deste estudo inspiram-se nas práticas escolares e acadêmicas vividas enquanto alunos e nas práticas de ex-professores nos quais destacam os valores, as concepções, as experiências provindas desses modelos que foram escolhendo e ou rejeitando em todo seu processo de socialização.

Grande número de professores pesquisados não possuía formação pedagógica para atuar na docência. Muitos afirmam que foram se constituindo através das atividades diárias da docência, muitas vezes acertando, mas, em outra, também errando e aprendendo com os erros. Outros buscaram cursos de capacitação como os de Metodologia do Ensino Superior, cursos rápidos oferecidos pela própria universidade, participaram de oficinas, discussões e em Programas de Pós-graduação *stricto sensu*.

Deparamos também com professores que mencionaram refletir sobre sua prática profissional como uma possibilidade de formação. Neste sentido, concordamos com a afirmação de Nóvoa (1992a, p.25) que: “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Encontramos, nesta pesquisa, uma trajetória familiar e escolar com muitas similitudes. Com o decorrer do tempo, quando os docentes entraram para a academia e vida profissional, apresentaram certas singularidades relacionadas às escolhas e trajetórias de formação, área de atuação, espaços de trabalho, tempos e espaços iniciais da docência. Novamente com o decorrer da carreira, fomos encontrando outras similitudes quando os docentes buscam a Pós-graduação, que exige a superação de muitos obstáculos e sacrifícios com o afastamento da família e as longas viagens para ir ao encontro do centro formador.

Essas semelhanças e singularidades reveladas nos depoimentos dos docentes são demonstradas pela forma de olhar, sentir, perceber, compreender o entorno do ser docente.

Ser professor na Educação Superior para os docentes pesquisados é: contribuir para o crescimento do aluno e atuar na sua constituição como profissional; ajudar o aluno a pensar, raciocinar e se tornar um cidadão comprometido com as questões sociais e de saúde da população; ter grande responsabilidade na formação e evolução dos novos profissionais; ter conhecimentos teóricos, práticos e pedagógicos e saber transmiti-los. Ser docente nesta área de ensino é uma forma de almejar e conquistar maior crescimento pessoal e profissional. Enfim, ser docente, não é apenas trabalhar com o conhecimento técnico-científico elaborado na academia, mas sim, saber transitar entre diversos saberes, mobilizando os conhecimentos existentes e elaborando novos saberes a partir das informações apreendidas.

Nesse processo se fazem presentes fatores facilitadores e limitadores das práticas pedagógicas destes docentes.

Quanto aos aspectos facilitadores os docentes destacaram os valores pessoais, a busca por novos conhecimentos, a disponibilidade, a vontade de superar seus limites, o uso da criatividade, a relação positiva com os colegas, grupo de trabalho e com os alunos. Salientaram também o domínio de conhecimento na área de atuação no Curso, a experiência profissional anterior, a possibilidade em ter outros colegas docentes como apoio. A nova estrutura curricular em que foi formalizado um espaço para discussões, planejamento e a integração dos conteúdos também são fatores que facilitam suas práticas.

Entre os fatores que podem limitar a ação do docente, elencaram dois aspectos: pessoal e institucional. Como limites pessoais os docentes arrolaram: a insegurança; a incerteza no processo de ir se constituindo professores, os dilemas pessoais e profissionais, a necessidade de maior conhecimento em outras áreas; as dificuldades nas relações humanas com os colegas do Curso e com o aluno; a falta de compromisso com a Educação, com a Instituição de ensino e com a formação almejada dos profissionais e, as dificuldades no uso de ferramentas da informática. Os docentes voltaram um olhar para a instituição, atribuindo os aspectos negativos às condições de trabalho que lhes são dadas como: estrutura física com falta de espaço apropriado ao docente; laboratórios e acervo bibliográfico insuficiente; falta de recursos audiovisuais para subsidiar as atividades no ensino; burocracia na universidade afetando as atividades acadêmicas; a troca de

professores do Curso; a falta de fomento para a pesquisa; baixa remuneração trazendo prejuízos para a formação continuada, participação em congressos, cursos, compra de livros e periódicos.

Os fatores enunciados pelos docentes como limitadores de sua prática, podem estar relacionados com as transformações que estão ocorrendo na Educação Superior nas últimas décadas. A desvalorização pelo Governo da Educação Superior pública leva a precarização do trabalho docente. Entendemos que as condições materiais de trabalho encontradas na Universidade dificultam o enriquecimento das experiências pedagógicas dos docentes.

Concordamos com Búrigo (2003) de que a formação do professor universitário é resultado do seu processo de formação e das relações estabelecidas com o ambiente e as condições de trabalho oferecidas na instituição.

Neste sentido, Batista e Batista (2002, p.202) apontam que a formação docente para a Educação Superior se inscreve em um complexo panorama de redefinição das funções sociais:

exigindo que seja pensada e materializada como um processo de desenvolvimento no qual estão imbricadas as histórias pessoais de inserção na docência, as condições institucionais do e para o trabalho acadêmico, os determinantes das políticas públicas, as trajetórias como docentes e seus encontros com os alunos, os dilemas presentes na reconfiguração da ciência e de seu lugar na sociedade.

Tivemos também o interesse em saber sobre os desafios e as estratégias que os docentes utilizam para enfrentar as mudanças que ocorrem no contexto da Educação e da Saúde. Os depoimentos apontam que as mudanças devem ser atendidas de forma coletiva com a criação de espaços coletivos para partilha de conhecimentos e experiências, desenvolvendo um trabalho interdisciplinar. O docente deve ter abertura para aprender com o outro e também necessita desenvolver leituras, discussões e reflexões sobre as transformações propostas.

Mencionam também sobre o uso de tecnologias da área da informática como meio para manterem-se atualizados e a participação em encontros, seminários, congressos como uma forma de obter maior qualificação e atualização profissional.

Através destas formas buscam subsídios para superar as dificuldades enfrentadas em suas atividades docentes.

Diante dos pontos discutidos entendemos que a formação não é livre de conflitos e freqüentemente é caracterizado por avanços e recuos. Na medida que pensamos nas nossas vidas e nas vidas de outros professores com quem interagimos, encontramos novas possibilidades para crescer, mudar e nos (trans)formarmos.

Com este estudo tentamos salientar a fecundidade do conhecimento das trajetórias dos professores que podem desvendar diferentes sentidos e significados de experiências de formação docente. Os docentes participantes explicitaram e atribuíram diferentes sentidos às suas experiências, mostrando como sua formação, suas ações profissionais e suas produções estão ligadas ao modo de ser e de viver de cada um.

A realização desta pesquisa nos permitiu ver as singularidades presentes no processo de formação dos docentes. Pelos depoimentos compreendemos que os professores estudados se construíram docentes em uma trama de muitos fios: relações familiares, classe, relações de gênero, etnia, religiosidade, escolarização (educação básica e academia), atuação profissional, na relação com seus pares, professores, fatores institucionais, condições de trabalho, dentre outros aspectos. Cada fio é carregado de anseios, limites, rupturas e possibilidades necessitando de uma urdidura constante, que na sua dimensão formadora foi tecendo uma trama complexa, a vida de ser professor.

Assim, são muitos os fios que tramam e tecem a docência.

Tecer esta tese na perspectiva do *fazer-se docente*, tramando os fios das 16 trajetórias situadas em diferentes tempos e espaços apresentadas pelos docentes do Curso de Enfermagem da UEMS, possibilitou-nos rever também o nosso processo de formação. Tentando conhecer como o “outro” se fez docente, encontramos também a nossa “imagem de professor”, o nosso fazer, as nossas “memórias e experiências, na tensão das imagens dos outros, as quais se entrecruzaram, ao trazer os significados relativos à questão do ser e fazer-se professor” (PAIM, 2006, p.462). Assim, esta tese abriu portas para refletirmos sobre a nossa formação e sobre a profunda dimensão do que é ser educador.

Esta tese é como a formação docente. Precisa de continuidade. Se reescreve a cada dia, tecendo novos princípios e novos finais, sem nunca fechar, estando inconclusa, aberta. Poderia representar o que para Benjamin significam as *mônadas*: “lugar da totalidade e do fragmento, do universal e do singular” (MORAIS SANTOS, 2006, p.57).

Ao terminarmos esta tessitura nos apossamos de uma fala de Pierre Bourdieu [s/data] de que:

Uma exposição sobre uma pesquisa é, com efeito, o contrário de um show, de uma exibição na qual se procura ser visto e mostrar o que vale. É um discurso em que a gente se expõe, no qual se correm riscos (...). Quanto mais a gente se expõe, mais possibilidades existem de tirar proveito da discussão e, estou certo, mais benevolentes serão as críticas ou os conselhos.



## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Glete. **A enfermagem moderna como categoria profissional**: obstáculos à sua expansão na sociedade brasileira. 1963. 128 f. Tese (Concurso à Cátedra de História da Enfermagem e Ética) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1963.

ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de, ROCHA, Juan Stuardo Yazlle. **O saber de enfermagem e sua dimensão prática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Formação do professor e os conhecimentos da psicologia. In: **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n.2, p.236-248, jun. 2007 – ISSN:1676-2592. Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=23#<b>Dossiês</b>>. Acesso em 27 de jun 2007.

ALVES, Maria Socorro. **A formação pedagógica e seu significado para os docentes do ensino superior**: um estudo com professores da Faculdade de Letras da UFMG. 2005. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

AMARAL, Maria Odete. **A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: a criação, a implantação e a aventura do início da caminhada 1979-1998. 2002. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves, SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

ARAÚJO, Elvira Aparecida Simões de, BEZERRA, Francisco José Brabo, MISSIO, Lourdes. **Formação de docentes universitários**: aspectos para reflexão. Trabalho apresentado na

Disciplina “Saberes docentes e formação do professor”, ministrada pelo Prof. Dr. Dario Fiorentini, no curso de Pós-graduação em Educação – FE/UNICAMP, 2004.

BACKES, Vânia Marli Schubert. **Estilos de pensamento e práxis na enfermagem: a contribuição do estágio pré-profissional**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

BAGNATO, Maria Helena Salgado. **Licenciatura em Enfermagem: para quê?**. 1994. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

\_\_\_\_\_. Formação crítica dos profissionais da área de enfermagem. **Texto e Contexto Enfer.**, 1999, jan./abr.; 8 (1): p. 31-42.

BAGNATO, Maria Helena Salgado, MISSIO Lourdes, CRUZ, Lucia Pedroso da. **Inovações pedagógicas na educação superior em saúde: algumas reflexões**, 2006. Trabalho enviado ao 4º Congresso Internacional Docencia Universitária e Innovación. Barcelona – Espanha.

BALTAZAR, Danielle Vargas Silva. **Crenças religiosas no contexto dos projetos terapêuticos em saúde mental: impasse ou possibilidade?** Um estudo sobre a recorrência às crenças religiosas pelos pacientes psiquiátricos e os efeitos na condução do tratamento pelos profissionais de saúde mental. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2003.

BALZAN, Newton César. Do estudante ao professor universitário: caminhos para a didática do ensino superior. **Revista de Educação**. PUCCAMP, v.1, n.3, p.7-24, 1997.

BARROS, José D’ Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os(as) professores(as) são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes, SILVA, Ceris Palete Riba (Org.). **Leituras do professor**. São Paulo: Mercado das Letras, 1998.

BAPTISTA, Suely de Souza, BARREIRA, Ieda de Alencar. Repercussões da reforma universitária de 1968 nas escolas de enfermagem brasileiras. **Rev. Acta Paul. de Enf.**, 1999, set./dez.; 12 (3): p. 46-50.

BATISTA, Nildo Alves, BATISTA, Sylvia Helena. A formação do professor universitário: desafios e possibilidades. In: SEVERINO, Antônio Joaquim, FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Formação docente: ruptura e possibilidades**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_. A docência em saúde: desafios e perspectivas. In: BATISTA, Nildo Alves, BATISTA, Sylvia Helena Sousa da Silva (Org.). **Docência em saúde: temas e experiências**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004.

BATISTA, Nildo Alves. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. In: **Trabalho, Educação e Saúde**. V. 3, n.2, p.283-294, 2005.

BAZZO, Vera Lúcia. **Constituição da profissionalidade docente: desafios e possibilidades**. 2007. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarcísio. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Práxis).

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas II. Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

BIGARELLA, Nadia. Divisão do estado de Mato Grosso do Sul e o movimento de municipalização do ensino na década de 1980. In: **Série-Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande-MS, n. 18, p. 75-95, jul./dez. 2004.

BITTAR, Marisa. Sonho e realidade: vinte e um anos da divisão de Mato Grosso. In: **Multitemas**. Periódico das Comunidades Departamentais da UCDB. Campo Grande, n.15, p.93-124, out.1999.

\_\_\_\_\_. **Estado, educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Ed. UFMS, 1998.

BOLTANSKI, Luc. Usos fracos e usos intensos do *habitus*. In: ENCREVÉ, Pierre, LAGRAVE Rose-Marie. **Trabalhar com Bourdieu**. Tradução Karina Jannini. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOLZAN, Doris Pires Vargas, ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. Porto Alegre-RS, ano XXIX, n.3(60), p.489-501, Set./Dez. 2006.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 13 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BUENO, Belmira Oliveira, CATANI, Denice Bárbara, SOUSA, Cyntia pereira de (Org.). **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. 4 ed. São Paulo: Escrituras, 2003.

BUENO, Belmira Oliveira, CHAMLIAN, Helena Coharik, SOUSA, Cynthia Pereira de et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educ. Pesqui.**, maio/ago. 2006, vol.32, no.2, p.385-410.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b.

\_\_\_\_\_. O mercado lingüístico. Questões de sociologia. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983c.

\_\_\_\_\_. Futuro de classe e causalidade do provável. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998c.

\_\_\_\_\_. O capital social – notas provisórias. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organizado por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998d.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2004a.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal). 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim; revisão técnica Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004c.

\_\_\_\_\_. **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRASIL. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra. **O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na universidade federal:** um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003. 336 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CAMPESTRINI, Hildebrando; GUIMARÃES, Acir Vaz. **História de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: Gráfica e Papelaria Brasília, 1991.

CANESIN, Maria Tereza. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para ciências sociais e educação. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves, SOUZA, Vanildo Camilo de (Org.). **Didáticas e práticas de ensino:** interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt. **A proposta da avaliação institucional da universidade brasileira:** investigação das perspectivas históricas e institucionais a partir de pressupostos filosóficos, éticos e sociológicos emancipatórios. 2004. 266 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CARVALHO, Maria Aparecida Vivian de. **Avaliação da Pesquisa na Universidade Brasileira.** 2003. 169 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CARVALHO, Marlene, Trajetórias de leitura de estudantes de pedagogia: avanços, aquisições, dificuldades. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 21, p. 61-75, jan./jun., 2004.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o ensino superior no Brasil: ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: SILVA Jr., João dos Reis, OLIVEIRA, João Ferreira de, MANCEBO, Deise (Org.). **Reforma Universitária:** dimensões e perspectivas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. (Coleção políticas universitárias).

CASTANHO, Maria Eugênia. Professores de Ensino Superior da área da Saúde e sua prática pedagógica. **Interface – Comunic, Saúde, Educ**, v.6, n.10, p. 51-62, fev. 2002a.

\_\_\_\_\_. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002b. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CASTRO, Magali de. Contribuições da sociologia clássica e contemporânea para a análise das relações de poder na escola: Um estudo do poder em Weber e em Bourdieu. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, ano XVI, n. 50, p. 105-141, abr. 1995.

CATANI, Denice Barbara, BUENO, Belmira Oliveira, SOUSA, Cynthia Pereira de. O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. **Cad. Pesqui.**, dez. 2000, no.111, p.151-171. ISSN 0100-1574. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a08.pdf> . Acesso 12 jun. 07.

CATANI, Afrânio Mendes, OLIVEIRA, João Ferreira. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. **Educação Superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p.41-64, março/2003.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélió (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDES, 2001a.

\_\_\_\_\_. A universidade hoje. In: CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001b.

\_\_\_\_\_. A universidade operacional. In: **Revista Adunicamp**. Ano I, n.1, Campinas, SP: Adunicamp, jun/99(a). Disponível em: <<http://www.adunicamp.org.br/publicações/revista/index.htm>> Acesso em 12 mar 2006.

COMARÚ, Patrícia do Amaral, MOROSINI, Marília Costa. **Formação, docência e desenvolvimento profissional de professores: tendências atuais**. In: 12ª Jornada Nacional de Educação e 2º Congresso Internacional de Educação, 2006, Santa Maria (RS). Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/jornadaeducacao2006/2006/pdf/artigos/pedagogia/FORMA%C3%83+O,%20DOC-NCIA%20E%20DESENVOLVIMENTO%20PROFISSIONAL%20DE%20PROFE%C3%A0.pdf>>. Acesso em 24 de out 2007.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Notícias COFEN**. Coluna Sebastião Nery - Tribuna da Imprensa - RJ. Disponível em: <<http://www.portalcofen.gov.br/2007/materias.asp?ArticleID=7359&sectionID=38>> Acesso em 08 out. 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução CNE/CES nº3, de 7 de nov. 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 9 nov. 2001. Seção.1, p. 37. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 15 março 2005.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Ana Zoé Schilling da. **Atores e práticas na formação do enfermeiro: avaliação em perspectiva participativa**. 2004. 169 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004a.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade Temporã: da colônia a era de Vargas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

\_\_\_\_\_. O público e o privado na educação superior brasileira: fronteira em movimento? In: TRINDADE, Hégio (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDS, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior** – identidade, docência e formação. Brasília: INEP, 2000.

\_\_\_\_\_. **O bom professor e sua prática**. 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004b. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CUNHA, Ana Maria de Oliveira, BRITO, Talamira Taita Rodrigues, CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi aluno (a) ... Acordei professor(a): Interfaces da formação para o exercício do ensino superior. In: SILVA Jr., João dos Reis, OLIVEIRA, João Ferreira de, MANCEBO, Deise (Org.). **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006. (Coleção políticas universitárias).

DE SORDI, Mara Regina. **A prática de avaliação do ensino superior: uma experiência na enfermagem**. São Paulo: Cortez; Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1995.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, Hélió (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 2001a.

\_\_\_\_\_. Concepções de universidade e de avaliação institucional. In: TRINDADE, Hélió (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 2001b.

\_\_\_\_\_. Posfácio. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-INFAN, 2001c.

\_\_\_\_\_. Políticas de avaliação, reformas do Estado e da Educação Superior. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag, GISI, Maria Lourdes (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003.

DOURADO, Luiz Fernando, CATANI, Afrânio Mendes, OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. In: **Pro-Posições**, v.15, n.3 (45) – set./dez.2004.

DOURADO, Luiz Fernando, OLIVEIRA, João Ferreira de, CATANI, Afrânio Mendes. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior. In: DOURADO, Luiz Fernando, CATANI, Afrânio Mendes, OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**: Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

EGRY, Emiko Yoshikawa, FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. Pesquisa em enfermagem: por uma pedagogia da ética. In: **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. v. 40, n. 2, p. 147-148, junho 2006.

ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n 4, p 41-61, 1991.

FAUSTINO, Regina Lúcia Herculano, EGRY, Emiko Yoshikawa. A formação da enfermeira na perspectiva da educação – reflexões e desafios para o futuro. **Rev Esc Enferm USP** 2002; 36(4): 332 – 337.

FÁVERO, Maria de Lourdes. **Universidade & poder**. Análise crítica, fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FERNANDES, Eloísa Bitencourt. **Expansão Universitária em Mato Grosso do Sul – 1979-2001**. 2003. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2003.

FERREIRA Jr., Amarílio. A luta sindical dos professores públicos estaduais e a transição democrática em Mato Grosso do Sul: 1979-1986. Artigo síntese da dissertação de mestrado: **A FEPROSUL e a luta sindical dos professores estaduais de 1º e 2º graus – 1979-1986**. UFMS, 1992.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral e o tempo presente. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (Org.). **(Re)introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. – (Série eventos).

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONSECA, Selva. Guimarães. **Ser professor no Brasil: história oral de vida**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Memórias de professoras: história e histórias**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 37 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Memória, história, testemunho. In: BRESCIANI, Stella, NAXARA, Márcia (Orgs.). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004a.

\_\_\_\_\_. **História e narração em Walter Benjamin**. 2 Ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2004b.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. Memória, tempo e história: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 7., 2006, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2006. No prelo.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GERMANO, Raimunda Medeiros. **Educação e ideologia da Enfermagem no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Percurso revisitado: o ensino de enfermagem no Brasil. In: **Pro-Posições**, v.14 n.1 (40) – jan./abri. 2003.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992b.

GRESSLER, Lori Alice, VASCONCELLOS, Luiza Mello. **Mato Grosso do Sul: aspectos históricos e geográficos**. Dourados – MS: L. Gressler, 2005.

GRESSLER, Lori Alice; SWENSSON, Lauro Joppert. **Aspectos históricos do povoamento e da colonização do Estado de Mato Grosso do Sul: destaque especial ao município de Dourados**. Dourados: DAG Gráfica Editorial, 1988.

GUARNIERI, Maria Regina. **Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação da profissão**. 1996. 152 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

GUEDES PINTO, Ana Lúcia. História Oral: alternativa metodológica para o resgate da memória de leituras cotidianas da professora-alfabetizadora. In: **Cadernos CERU**, série 2, n. 11, 2000.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Extensão universitária como reconfiguração de saberes. In: LEITE, Denise, MOROSINI, Marília (Org.). **Universidade futurante**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992b.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dourados, 2002**. Dados populacionais e índices. Disponível em <<http://www.ibge.org.br>>. Acesso em 31 jan 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. **As avaliações do Ministério da Educação**. 2006 Disponível em:<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/avaliacao.stm>>. Acesso em 14 mar 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde: 1991-2004**. HADDAD, Ana Estela et al. (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2004: Resumo Técnico**. Brasília – DF. 2005. Versão Preliminar. Disponível em: <<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>>. Acesso em 08 mar 2006.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

\_\_\_\_\_. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**: Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

ITO, Elaine Emi, TAKAHASHI Regina Toshie. Publicações sobre ensino em enfermagem na revista da escola de enfermagem da USP. **Rev. Esc. Enfem. USP**, São Paulo 2005; 39 (4): 401-408.

JORNAL Enfermagem 10 anos. **Informativo do Curso de Enfermagem** - UFMS - 10 anos. Campo Grande, ano I. n. 01, setembro, 2001, p.04.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e prática docente. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **As faces da memória**. Campinas, CMU: Coleção Seminários 2, 1996.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KRAMER, Sonia; SOUZA, Solange Jobim (Org.). **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática. 1996.

KRAMER, Sonia. Linguagem e história: o papel da narrativa e da escrita na constituição de sujeitos sociais. In: FRIGOTTO, Glauêncio, CIAVATA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LOYOLA, Maria Andréa. Bourdieu e a sociologia. In: BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu** entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MANCEBO, Deise. Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In: MANCEBO, Deise, FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque (Org.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre a formação de professores: O conhecimento sobre aprender e ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n 9, Set/Out/Nov/Dez, 1998, p. 51–75.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

MARTINAZZO, Celso José (Org.). **História de vida de professores: formação, experiências e práticas**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. (Coleção Educação).

MARTINS, Carlos Benedito. **O ensino superior brasileiro nos anos 90**. São Paulo Perspec. [online]. Jan./Mar. 2000, vol.14, no.1. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0102-8839. Acesso em 28 fev 2006.

MASETTO, Marcos Tarcísio, ABREU, Maria Célia de. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. 8 ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.

MASETTO, Marcos Tarcísio. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998a.

\_\_\_\_\_. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarcísio. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998b. (Coleção Práxis).

\_\_\_\_\_. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, António e VASCONCELOS, Maria Lúcia (Org). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Mackenzie, Cortez, 2003.

MATO GROSSO DO SUL. Assembléia Constituinte. **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 1979.

\_\_\_\_\_. Assembléia Estadual Constituinte. **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 1989.

\_\_\_\_\_. **Decreto Estadual Nº 7.202**, de 10 de maio de 1993. Designa a Secretária de Estado de Educação para, em nome do Poder Executivo, proceder medidas necessárias à instalação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial [Do Estado de Mato Grosso do Sul], Campo Grande, p.1, 11 de maio de 1993.

\_\_\_\_\_. **Estados brasileiros**, 2005. Disponível em < [http://www.portalbrasil.net/estados\\_ms.htm](http://www.portalbrasil.net/estados_ms.htm) >. Acesso em 13 abril 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Comissão de Regularização Legal da UEMS. **Relatório Final**. Campo Grande, 1996.

MEDEIROS, Marinalva Veras; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. Formação Docente: da teoria à prática em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-curriculum**, ISSN 1809-3876, São Paulo, v.1, n.2, junho de 2006. Disponível em < <http://www.pucsp.br/ecurriculum> >. Acesso em 26 de set. 2007.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MENDES, Maria Manuela Rino. **O ensino de graduação em enfermagem no Brasil, entre 1972 e 1994** – mudança de paradigma curricular? 1996. 322 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1996.

MENEGHEL, Stela M. A função da universidade na sociedade: elementos para repensar a organização universitária brasileira. In: In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag, GISI, Maria Lourdes (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003.

MINAYO, Maria Cecília (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Federal de Educação. **Parecer Nº 314**, de 06 de abril de 1994. Brasília, DF, 06 de abr. 1994.

\_\_\_\_\_. Departamento de Assuntos Universitários. **Desenvolvimento do ensino superior de Enfermagem no Brasil**. Brasília, DF (s/d).

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, 2004.

MINTO, Labelo Watanabe. **O Público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro: do Golpe de 1964 aos anos 90**. 2005. 313 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MISSIO, Lourdes. **O curso de enfermagem da UEMS: um estudo da primeira turma de egressos – 1998**. 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

MORAIS SANTOS, Jacqueline de Fátima dos Santos. **Percursos de uma experiência de formação continuada: narrativas e acontecimentos**. 2006. 310 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior – identidade, docência e formação**. Brasília: Inep, 2000.

MOTTA, Júlia Maria Casulari. **Fragmentos da história e da memória da psicologia no mundo do trabalho no Brasil: relações entre a Industrialização e a Psicologia**. 2004. 239 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MÜLLER, Ricardo Gaspar. **Razão e utopia: Thompson e a história**. 2002. 282 f. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins, NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.º.78, Abril/2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais: notas em vista da construção do objeto de pesquisa. In: **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 3, p. 89-112, 1991.

NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. **“Quem viaja muito tem o que contar”**: narrativa sobre percursos e processos de formação de professores da educação básica. 2006. 197 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

NOSELLA, Paolo, BUFFA, Ester. **Universidade de São Paulo**: Escola de Engenharia de São Carlos; os primeiros tempos: 1948-1971. São Carlos: EDUFSCar, 2000.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992b.

\_\_\_\_\_. **Professor, se forma na escola**. Rio de Janeiro, maio de 2001. Disponível em: <[http://novaescola.abril.com.br/ed/142\\_mai01/html/fala\\_mestre.htm](http://novaescola.abril.com.br/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm)>. Acesso em 17 agosto 2007.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVE, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Org.). **A Educação superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

PAGNEZ, Carina Soledad Maldonado Molina. **O ser professor do ensino superior na área da saúde**. 2007. 192 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 2005. 538 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PANACHE, Graziela Giusti. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP**. 2003. 268 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOFF, Dilvo, SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

PASSOS, Mailsa Carla. Memória e história de professores: como praticar também é lembrar. In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (Org.). **Como me fiz professora**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAVAN, Diva Otero. **Dois histórias relacionadas: as professoras primárias paulistas e o sistema Nacional de ensino (1930-1980)**. 2003. 231 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002.

PEZZATO, Maria Luciane. **O processo de formação do técnico em higiene dental e do atendente de consultório dentário, no Brasil: uma história silenciada**. 2001. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos, CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, Antonio Joaquim, FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Formação docente: ruptura e possibilidades**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

PIRES, Denise. **Hegemonia médica na saúde e a enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1989.

PLETSCH, Protasio. **Desenvolvimento da carreira docente no ensino superior**: análise de alguns determinantes. Porto Alegre, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC, RS.

PROENÇA, Maria Gládis Sartori. Currículo Integrado: uma experiência na construção do projeto pedagógico do Curso de Enfermagem da UEMS. In: JORNADA DO HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil, 7., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UNIDERP, 2007.

REALI, Aline Maria de M.R., MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Org.). **Formação de Professores**: Tendências Atuais. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

REIBNITZ, Kenya Schimit. Enfermagem: espaço curricular e processo criativo. In: SAUPE, Rosita (Org.). **Educação em Enfermagem**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. **O Banco mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90**: um projeto de desmonte do SUS. 2000. 267 f. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RODRIGUES, Rosa Maria. **Diretrizes Curriculares para a Graduação em Enfermagem no Brasil: contexto, conteúdo e possibilidades para a formação.** 2005. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

RODRIGUES, Juliana. **A representação do docente sobre a formação do enfermeiro.** 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

RODRIGUES, Elisa Cléia Pinheiro, PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Trajetórias profissionais e constituição de professores: culturas e contextos de Mato Grosso do Sul. In: JORNADA DO HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil, 7., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UNIDERP, 2007.

ROMANELLI, Geraldo. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. In: **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v.76, n.184, p.445-476, set./dez. 1995.

RUIZ-MORENO, Lúcia. Trabalho em grupo: experiências inovadoras na área da educação em saúde. In: BATISTA, Nildo Alves, BATISTA, Sylvia Helena Sousa da Silva (Org.). **Docência em saúde: temas e experiências.** São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004.

SANTIAGO, Nilza Bernardes. **De profissional – enfermeira a enfermeira professora: um estudo sobre a formação docente no ensino superior.** 2003. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

SANTOS, Silmara de Jesus Bignardi dos. A importância da leitura no ensino Superior. **Revista de Educação**, Vol. IX, Nº 9, p. 77-83, 2006. Disponível em: <[http://www.politecnica.br/programasinst/Revistas/revistas2006/rev\\_educacao/09.pdf](http://www.politecnica.br/programasinst/Revistas/revistas2006/rev_educacao/09.pdf)>. Acesso em 27 de set. 2007.

SAUPE, Rosita (Org.). **Educação em Enfermagem.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1998a.

SAUPE, Rosita. Ação e reflexão na formação do enfermeiro através dos tempos. In: SAUPE, Rosita (Org.). **Educação em Enfermagem.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1998b.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

SCHWARTZMAN, Simon. **A expansão do ensino superior, a sociedade do conhecimento, e a educação tecnológica**. 2005. Disponível em: <[www.iets.org.br/article.php3?id\\_article=424](http://www.iets.org.br/article.php3?id_article=424)>. Acesso em 10 fev 2006.

\_\_\_\_\_. **Brasil: Oportunidade e Crise no Ensino Superior**. 1988. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/oportun.htm>>. Acesso em 28 fev 2006.

SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa. A formação do enfermeiro: uma aproximação à recente produção científica (2001-2005). **Trabalho, Educação e Saúde**, v.3 n.2, p. 331-350, 2005.

SENNA, Ester (Org.). **Política educacional de Mato Grosso do Sul nas trajetórias das políticas sociais: análise e diagnóstico (1980-1990)**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no limiar do novo século: Traços internacionais e marcas domésticas. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag, GISI, Maria Lourdes (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003.

SILVA, Marilda da. **Como se ensina e como se aprende a ser professor: a evidência do *habitus* professoral e da natureza prática da Didática**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

\_\_\_\_\_. *O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula*. **Revista Brasileira de Educação**, maio-agos; n. 29. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, 2005, p. 152-163.

SILVA JUNIOR, João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-INFAN, 2001.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

\_\_\_\_\_. A escrita no currículo e o “efeito Mateus”. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro, MACEDO, Elizabeth Fernandes de, ALVES, Maria Palmira Carlos (Org.). **Cultura e política de currículo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A Universidade no Século XXI**: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2004. Disponível em <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em 03 mar 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. **Revista da Faced**, nº 08, 2004, p. 209-226.

STEVES, Garry. A caixa de ferramentas de Pierre Bourdieu. In: STEVES, Garry. **O círculo privilegiado**: fundamentos sociais da distinção arquitetônica. Tradução de Lenise Garcia Corrêa Barbosa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

TAPIA, Carmen Elisa Villalobos. **Prática docente interdisciplinar**: os desafios (in) visíveis da mudança curricular na enfermagem. 2000. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/Mar/Abr, n. 13, 2000.

THOMPSON, Edward Palmer. **Senhores e Caçadores**: a origem da lei negra. Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

\_\_\_\_\_. **A formação da Classe Operária Inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORNIZIELLO, Tânia Maria Paolieri. **Docência universitária: um estudo nas áreas de Ciências Biológicas e da Saúde.** 2001. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro et. al. **Reforma universitária e ensino superior no País: o debate recente na comunidade acadêmica.** Brasília, 2003. (Relatório final de pesquisa bibliográfica sobre o tema da reforma universitária no País; subsídio para o “Seminário Internacional Universidade XXI”, organizado pelo MEC e ORUS - 2003).

TRINDADE, Hélió. As universidades frente à estratégia do governo. In: TRINDADE, Hélió (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDS, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Perfil do vestibulando/UEMS.** Dourados, 1994.

\_\_\_\_\_. **UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL.** Dourados, 2000.  
Disponível em: <<http://www.uems.com.br>>. . Acesso em: 28 ago. 2000.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional – 2002-2007.** Dourados/MS, 2002.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Enfermagem.** Dourados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Processo de renovação de reconhecimento do curso de Enfermagem.** Dourados/MS, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Relatório de ações institucionais: 1999-2003.** Dourados/MS, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Cursos de Especialização.** Dourados, 2006a. Disponível em:  
<<http://www.uems.br/propp>>. Acesso em: 01 fev. 2006.

\_\_\_\_\_. **Nº DE GRADUADOS de 1998 a 2005.** Dourados, 2006b. Disponível em:  
<<http://www.uems.br/portal/daa.php>>. Acesso em: 12 abril 2006.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **A formação do professor de 3º grau.** São Paulo: Pioneira, 1996. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, Educação).

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº.78, Abril/2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior:** Brasília, 1º e 2 de dezembro de 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag, GISI, Maria Lourdes (Org.). **Políticas e gestão da educação superior.** Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003.

ZEICHNER, Kenneth. **Formação Reflexiva de Professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

WATANABE, Elaine Aparecida Mye Takamatu et al. Reuniões pedagógicas: espaço de interação didático-pedagógica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO EM ENFERMAGEM, 9., 2005, Natal. **Anais...** Natal: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM, 2005.



## ANEXO I

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA

Você está sendo convidado(a) a participar de um trabalho de pesquisa que será desenvolvido no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Práticas de Educação e Saúde/Faculdade de Educação/Universidade Estadual de Campinas – PRAESA/UNICAMP-; cujos detalhes seguem abaixo:

**Projeto de Pesquisa – Doutorado:** “Trajetórias dos docentes do Curso de Enfermagem da UEMS: suas repercussões para o ensino da Enfermagem”.

**Objetivo da pesquisa:** Este estudo pretende analisar os desafios, as estratégias e os enfrentamentos que os professores do Curso de Enfermagem da UEMS se deparam para o exercício da docência no ensino superior. Iremos também situar elementos históricos da UEMS e do Curso de Enfermagem da UEMS; reconstruir as trajetórias dos professores no Curso de Enfermagem da UEMS; identificar e analisar como se deu a inserção dos professores no Curso de Enfermagem da UEMS e na Educação Superior e, compreender como os docentes se vêem diante das mudanças no campo da saúde e da educação.

**Procedimentos de pesquisa:** Entrevistas semi – estruturadas com os atores que participaram do Projeto (docentes do curso) e utilização de fontes documentais.

**Pesquisadoras:** Lourdes Missio – doutoranda em Educação/UNICAMP e Profa Dra. Maria Helena Salgado Bagnato – Orientadora / Faculdade de Educação – UNICAMP.

Qualquer dúvida ou pergunta sobre assuntos relacionados à pesquisa, o pesquisador estará disponível para esclarecê-las, contato através do telefone (19) 3788 5624 – PRAESA ou (19) 3788 8936 – Comitê de Ética/UNICAMP.

Diante da anuência do entrevistado, assumo a responsabilidade pelo caráter confidencial das informações obtidas nas entrevistas, preservando a identidade dos entrevistados nas considerações do trabalho. Assumo também o compromisso de esclarecer as dúvidas que os sujeitos da pesquisa tenham a respeito das finalidades do trabalho e do uso das informações obtidas. Comprometo-me em utilizar estas informações para o desenvolvimento do projeto de pesquisa de doutorado.

-----  
Lourdes Missio

-----  
Profª Drª Maria Helena Salgado Bagnato

Autorizo o uso das informações obtidas na entrevista para fins acadêmicos.

Local de data

-----  
Entrevistado



## ANEXO II

### ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

**Data:**..... **Fita Número:** .....

#### I- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- 1- Nome.....
- 2- Idade: ..... Sexo: ..... Estado Civil: .....
- 3- Local de nascimento: Cidade: .....Estado:.....
- 4- Tempo de serviço no magistério:.....
- 5- Tempo de serviço na Educação Superior: .....

Fale um pouco sobre sua:

#### II- TRAJETÓRIA FAMILIAR:

- 1- Local de nascimento dos pais.
- 2- Profissão e escolarização dos pais.
- 3- Irmãos; escolaridade e profissão.
- 4- Sua posição na família.
- 5- Cônjuge: escolarização e profissão.
- 6- Filhos: Idade e escolarização.
- 7- Relações sociais e familiares que auxiliaram na sua formação pessoal e profissional.
- 8- Atividades de lazer e culturais desenvolvidas pela sua família.
- 9- Práticas de leitura.

#### III- TRAJETÓRIA ESCOLAR

1. Ensino Fundamental e Médio: idade de ingresso; instituição pública ou privada; local; tipo de curso realizado, dificuldades encontradas.
2. Graduação e Pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado): ano de início e conclusão; curso, instituição; tipo de instituição (pública/privada); local.
3. Experiências marcantes na sua escolarização, em todos os níveis de ensino.
4. Práticas de leituras e atividades culturais durante a escolarização.

5. Atividades extracurriculares realizadas: monitoria, projetos de pesquisa/extensão; iniciação científica, estágios.
6. Motivação para a escolha profissional; influência, opção.

#### IV- TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

1. Qual foi sua trajetória profissional até chegar na docência: empregos anteriores; atividades relevantes desenvolvidas.
2. Escolhas importantes realizadas neste percurso. Por que dessas escolhas?
3. Que influências de vida pessoal, familiar, profissional contribuíram ao longo de sua trajetória para se tornar professor?
4. Exerce outra atividade paralela a docência no Curso? Qual e por que motivo?
5. Como se deu sua formação docente. Você tem Licenciatura ou tem outra formação pedagógica.
6. Como e porque ingressou na carreira docente na Educação Superior. Opção pela docência.
7. Quando, como e porque ingressou na UEMS.
8. Como se deu a sua vinda para o Curso. Motivação para a docência no Curso de Enfermagem.
9. Atividades relevantes realizadas e cargos importantes assumidos no Curso e na Universidade.
10. O que significa ser docente na Educação Superior.
11. O que significa ser professor no Curso de Enfermagem.
12. Como se constituiu professor?
13. Que fatores você considera como sendo facilitadores ou limitadores de sua prática docente?
14. Quais os desafios, enfrentamentos e estratégias você desenvolve para lidar com a prática pedagógica no Curso de Enfermagem, tendo em vista as mudanças ocorridas nas legislações referente na Educação Superior, ao ensino de Enfermagem e à área da saúde.