Paula Trindade da Silva Selbach

Desafios da prática pedagógica universitária face a reestruturação curricular:
um estudo com professores do Curso de Enfermagem

Orientadora: Prof^a Dr^a Beatriz Maria B. Atrib Zanchet

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Pelotas, como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre.**

Pelotas, 2007.

Dados de catalogação na fonte:
Aydê Andrade de Oliveira CRB - 10/864

S464d Selbach, Paula Trindade da Silva

Desafios da prática pedagógica universitária face a reestruturação curricular: um estudo com professores do Curso de Enfermagem / Paula Trindade da Silva Selbach. - Pelotas, 2007.
109f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Pedagogia universitária. 2. Práticas pedagógicas. 3. Ensino. I. Zanchet, Beatriz Maria B. Atrib orient. II. Título.

CDD 378.17

Banca Examinadora

Prof.^a Dr. Beatriz Maria B. Atrib Zanchet - UFPel/Pelotas

Prof.^a Dr. Maria Isabel da Cunha – UNISINOS/ São Leopoldo

Prof.^a Dr. Maria Cecília Lorea Leite - UFPel/Pelotas

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, fica a certeza de que esta conquista fez-se possível pela presença de pessoas especiais que estiveram, de várias maneiras, ao meu lado durante este período. Agradeço a todos que me ajudaram, me incentivaram, me apoiaram e que talvez nunca possa retribuir a contento, por hora só me resta agradecer.

Primeiramente ao esposo, Jeferson Selbach que me mostrou a importância de seguir meus estudos. Sem teu incentivo, não teria investido com tanta segurança no mestrado. Tu transformaste o meu desejo de seguir adiante em uma possibilidade real, utilizando tuas próprias palavras: “Quem ama, quer que o outro voe, com asas próprias”.

A orientadora Beatriz Zanchet, que conheci na entrevista de seleção para o mestrado e que tivemos mútua afinidade para o trabalho. Admiro-te porque sei que foi esta afinidade de idéias que pesou na decisão final para o meu ingresso no programa. Compartilhei contigo momentos ímpares de aprendizado, dificuldade, superação, inclusive contornando obstáculos como o da distância. Levo a certeza de que ganhei uma amiga.

Aos familiares que sempre me apoiaram e se orgulharam com as minhas conquistas: pais queridos, Naura e Renualdo; irmãs, Luciana e Cláudia; avós, Maria e Adão.

Aos amigos que me acolheram em Pelotas, Marisa, Luiz Alberto e Tamires. Por alguns meses foram minha família, dedicaram-me atenção e carinho, compensando estar longe de casa.

Agradeço aos colegas do Curso, com os quais compartilhei muitas experiências, em especial às colegas Paula Xavier e Cátia Vighi. Juntas, formamos as “três cajazeiras”, pois permanecemos unidas desde o começo dessa caminhada. Expresso aqui meu desejo de que esta etapa não encerre a nossa amizade.

À Universidade Federal de Pelotas, da qual me orgulho de ter feito parte através do Programa de Pós-Graduação em Educação. Aos professores que me ajudaram a refletir através de suas aulas, dentre os quais faço um agradecimento especial à professora Maria Cecília Leite, que me apontou o Curso de Enfermagem para desenvolver o projeto.

À professora Maria Isabel da Cunha, que oportunizou minha participação no grupo de pesquisa interinstitucional *Trajétórias e Lugares da Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional* (UNISINOS / UFPel), aonde pude aprofundar minhas reflexões através da interação com pessoas que estudam na mesma área, algo que possibilitou-me trocar idéias e reflexões. Também à professora Cleoni Fernandes, coordenadora do subgrupo que me inseri, e a colega Amália Bastos, com as quais compartilhei preciosos momentos de aprendizado.

Meus agradecimentos pela disponibilidade aos professores do Curso de Enfermagem da UFPel, que cederam entrevista para este estudo. A contribuição de vocês foi fundamental.

Por fim, a todos os demais que de forma anônima, mas nem por isso menos importante, contribuíram para este trabalho.

RESUMO

SELBACH, Paula Trindade da Silva. **Desafios das práticas pedagógicas universitária face a reestruturação curricular: um estudo com professores do Curso de Enfermagem.** 2007. 109f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas.

Esse estudo discute como um grupo de docentes do Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas expressa suas concepções a respeito das práticas pedagógicas que desenvolvem e do trabalho coletivo que estão vivenciando para a construção do projeto político-pedagógico, tendo em vista as mudanças anunciadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área da Saúde. A pesquisa percorre um caminho que favoreceu um olhar sobre os desafios que profissionais enfrentam quando assumem a docência como sua profissão, pois há razoável consenso de que para exercer a docência no ensino superior é suficiente o domínio nos conhecimentos específicos e sua identificação é o exercício profissional na área de atuação dos professores. Os dados foram obtidos através da aplicação de entrevistas semi-estruturadas com cinco professores do Curso e foram analisados, preferencialmente, à luz do referencial de Cunha (1998, 2001, 2002, 2005), Anastasiou (2002, 2005), Zabalza (2004), Pimenta (2002), Bernstein, (1996,1998, 2000). Os resultados nos possibilitaram perceber que a formação e a complexidade da docência universitária são provocativos para alguns profissionais investirem no trabalho coletivo como forma de construir e sistematizar, através do PPP, um currículo menos fragmentado que ajude a formar os alunos em uma perspectiva mais global. Verificamos, também, que esses profissionais, ao tornarem-se docentes, consideram importante ter estudos no campo do ensinar que os ajudem a melhor compreender as práticas que desenvolvem.

Palavras-chave: Pedagogia Universitária. Práticas pedagógicas. Ensinagem

ABSTRACT

SELBACH, Paula Trindade da Silva. **Challenges of university pedagogic practices in face of restructuring curriculum: a study with professors of the Nursing.** 2007. 109p. Master's Dissertation. Program of Post-Graduation in Education. Federal University of Pelotas. Pelotas, Brazil.

This study discusses how a group of professors at the Nursing School of UFPel expresses their conceptions about the pedagogic practices they develop and the collective work they have been experiencing with a view to building their political-pedagogic project, considering the changes introduced by the National Curricular Guidelines for the Health area. The research focuses on the challenges professionals must face when they take on teaching as their profession, due to a reasonable consensus that in order to follow teaching in higher education it suffices to master the specific knowledge of the area, which is also expressed by their identification with the profession of nurses instead of teachers. The data have been obtained through applying semi-structured interviews to a five professors of the Course, and have been analyzed under a theoretical framework which includes Cunha (1998, 2001, 2002, 2005), Anastasiou (2002, 2005), Zabalza (2004), Pimenta (2002) and Bernstein (1996, 1998, 2000). Results indicate that their formation as well as the complexity of higher education teaching have challenged some professionals into investing in collective work as a way of building and systematizing, through the course's political-pedagogic project, a less fragmented curriculum, able to form students in a more global perspective. They also show that these professionals, as they become professors, consider important to undergo studies in the teaching field in order to better understand the practices they develop.

Key-Words: Higher Education Pedagogy. Pedagogic Practices. Teaching and Learning.

Lista de Tabelas

Tabela 1. Dimensões de Análise, Focos, Questões.....	25
---	-----------

SUMÁRIO

1.	Na minha trajetória encontro a decisão por estudos na área da educação	11
2.	Caminhos Investigativos	20
2.1	A escolha pelo Curso de Enfermagem da UFPel	20
2.2	Questão de pesquisa: definindo objetivos	22
2.3	O espaço da pesquisa, sujeitos e procedimentos	23
3.	A Docência Universitária: tecendo algumas considerações	26
3.1	A identidade do professor universitário	28
3.2	O conhecimento universitário: a necessidade de um conhecimento <i>contextual</i>	34
3.3	A prática pedagógica do docente universitário: ensinar e aprender na Universidade	38
3.4	A cultura docente	48
3.5	O processo de <i>ensinagem</i> : novas perspectivas para o processo de ensinar	51
4.	Curso de Enfermagem: mudança de cenário e algumas decorrências	56
4.1	O Curso de Enfermagem da UFPel: inserção no cenário nacional	61
4.1.1	Iniciando o percurso de análise: o que expressam os interlocutores sobre as repercussões das DCN nas suas práticas	65
5.	As expressões dos professores sobre o exercício da docência, práticas e concepções de conhecimento: continuando o percurso de análise	73
5.1	Explicitando e analisando as falas sobre o trabalho coletivo para a construção do projeto político-pedagógico	80

6.	O que aprendemos nessa caminhada: tecendo comentários finais	87
7.	Referências	95
8.	Anexos	98
8.1	Entrevista aplicada aos professores do Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas	98
8.2	Resultados parcial obtidos da aplicação das entrevistas	99

1. Na minha trajetória encontro a decisão por estudos na área da educação

Apresento nesse texto algumas lembranças que me motivaram e sustentaram minha decisão pela profissão docente.

Meu interesse pela área da educação deu-se desde a infância quando ingressei no Jardim A, do atual Instituto Estadual de Educação João Neves da Fontoura de Cachoeira do Sul/RS. Durante as aulas observava atentamente as professoras e a forma como trabalhavam. Ao chegar em casa, tentava imitá-las, repetindo as aulas na forma da “brincadeira de escolinha”. Brincava desta forma até completar 10 anos de idade, quando tentava alfabetizar minha irmã mais nova contando-lhe historinhas e espalhando cartazes com as letras do alfabeto pelo quarto.

Até o término do Ensino Fundamental (5^a a 8^a série) mantinha vivo o desejo de seguir a carreira docente. Naquela época adorava os trabalhos em grupos propostos pelas professoras e sempre era a escolhida para ir “falar lá na frente”. Nas rodas de amigos, colegas e na própria família, sempre que tocávamos no assunto sobre qual profissão seguir, continuava reafirmando a vontade de “ser professora”.

Na última série do Ensino Fundamental fazia parte do grupo que “liderava” a turma e tudo questionava. Lembro-me de uma situação decorrente desses tempos de questionamentos em que tivemos sete professores de Língua Portuguesa diferentes, em apenas um ano letivo. Só nos adaptamos com uma professora que iniciou seu trabalho no final do ano, mas, para nossa

satisfação ela prosseguiu com a turma no ano seguinte. No entanto, em função dos horários, tiveram que tirar essa professora de nossa turma.

Sentindo-me lesada, fui, com mais cinco colegas, argumentar junto à direção da escola pela permanência da professora. Infelizmente, não consideraram nossas reclamações e outra professora assumiu a disciplina de Língua Portuguesa e começou seu trabalho em meados de junho.

Quando a nova professora assumiu a turma, não perguntou quais conteúdos já tinham sido desenvolvidos. A solução adotada foi repetir todo programa anual, para que não deixássemos de estudar qualquer assunto. Percebi, imediatamente, o “equivoco” e agilizei para que, em grupo, tentássemos resolver esse problema com a professora. Mas ela não nos deu atenção e seguiu aquilo que tinha decidido.

Ao lembrar esses fatos, percebo que sempre me mantinha atenta nas aulas e observadora das práticas dos professores. Refletia sobre a forma como eles ensinavam e percebia que aqueles professores que mais prendiam a atenção da turma e, conseqüentemente, obtinham sucesso em suas estratégias de ensino, eram aqueles que possibilitavam momentos de troca e participação em aula com os alunos. Essas observações pareciam-me que confirmavam minha escolha de ser professora.

No entanto, muitas dúvidas surgiram quando precisei escolher o Curso que iria fazer no ensino médio. Na 8ª série, o grupo de colegas com as quais mais convivía tinham decidido seguir os estudos optando pelo Curso Normal, que oferecia a habilitação de trabalhar em creches e nas primeiras séries do Ensino Fundamental (1ª a 4ª). Mas a escola que eu estudava também oferecia o Curso de Enfermagem e o ensino médio propedêutico. As discussões sobre as escolhas que faríamos eram freqüentes entre os colegas. Aguçada pelos testes vocacionais, ficava confusa sobre qual seria a melhor escolha a tomar.

Nas discussões e nas rodas de amigos, muitos argumentavam que o Curso Normal não dava subsídios em termos de conteúdos necessários para o ingresso numa Universidade pública, pois não tinha todas as disciplinas exigidas nos vestibulares.

Foi um momento que eu considero muito importante, pois novamente reafirmei a decisão pela escolha da carreira e optei por ingressar no Curso Normal. Não posso negar que o fato desse Curso ser profissionalizante também pesou em minha decisão, pois representava a oportunidade de fazer concurso e conseguir trabalhar no magistério. Prestei a prova de seleção e ingressei no Curso Normal, também ofertado pelo Instituto Estadual de Educação João Neves da Fontoura, com duração de 3 anos, mais 6 meses de estágio em sala de aula.

Continuamente observava como eram as práticas nas disciplinas que preparavam os professores e aquelas que tratavam de cultura geral. Via, por exemplo, que algumas disciplinas direcionavam para o saber-fazer técnico, ensinando como elaborar um plano de aula adequado, como comportar-se na frente dos alunos, como dividir o quadro-negro e apagá-lo. Outros assuntos também eram tratados de forma técnica, como se fosse a única forma possível de aprender a “dar” aulas. Muitas vezes, ensinavam detalhes do tipo: a letra usada nos cartazes tinha que ser bonita; a matriz onde iríamos escrever a lista de exercícios para os alunos não poderia estar “borrada”, dentre outros que eram considerados importantes para a formação do professor para as séries iniciais.

Nos momentos em que refletia sobre o que estava aprendendo para ser professora, deparava-me com algumas questões, como por exemplo: mas, o quê vou ensinar para os alunos? Essa pergunta decorria do fato de perceber que durante o Curso não estava desenvolvendo habilidades que deveria ter depois de formada.

Por outro lado, tínhamos disciplinas que se limitavam a abordar técnicas para desenvolver com os alunos. Enfatizavam aquelas que envolviam joguinhos e ábaco para explicar matemática, bingo das palavras, para estimular o aprendizado da língua portuguesa, álbuns de exercícios que poderiam servir para qualquer disciplina e álbuns de textos para datas comemorativas, dentre outros.

As leituras de textos que permitiam debates em torno da educação eram relegadas a segundo plano, fazendo-nos ler, por exemplo, histórias de animais

de Rubem Alves. Destas leituras não se sucediam atividades de reflexão que corroborassem para a prática.

No Curso Normal, era comum pedir para os alunos substituírem professores que, por alguma razão, não pudessem comparecer às aulas nas suas escolas. Nesse momento percebíamos nossa fragilidade em relação aos conteúdos e a forma como trabalhá-los. Sentíamos que faltava algo no ensino que estávamos recebendo.

Como não conseguia identificar, ou talvez não compreendesse o que faltava no Curso que nos ajudasse na preparação para sermos professoras, dedicava-me a aprender cada vez mais as atividades técnicas, pois acreditava que elas poderiam ser alternativas para aprender a dar aulas.

Terminado o Curso Normal, resolvi prestar vestibular na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Para minha surpresa, não sabia que curso gostaria de fazer. Ao escrever essas lembranças, percebo atualmente com mais clareza, que minha dúvida era fruto dos problemas enfrentados durante o Normal.

As lacunas deixadas na formação de professora de séries iniciais aliadas ao desprestígio dos professores no mercado de trabalho, eram razões que pesavam para a definição do curso superior que deveria fazer. Refleti muito para decidir se deveria tentar cursar Serviço Social ou Pedagogia. Como ainda mantinha o desejo de ser professora, reafirmei minha posição optando por Pedagogia. Apesar de poder cursar a habilitação *Séries Iniciais*, oferecida aos sábados, na modalidade do Programa Brasil, identifiquei-me com *Supervisão Escolar* no regular, pois tinha para mim que esta habilitação me proporcionaria algo a mais em minha formação.

Iniciei o Curso de Pedagogia em 2001, concomitante ao trabalho de estágio do Curso Normal. Apesar de ter tirado nota máxima no estágio, estava decidida que não me sentia a vontade para trabalhar com as séries iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, tinha certeza de ter feito a escolha certa ao optar pela Supervisão Escolar.

O Curso de Pedagogia despertou meu interesse por leituras, discussões e reflexões em torno de assuntos que envolviam a educação. Das experiências

acadêmicas vivenciadas ao longo do curso, aquela que julgo mais importante foi a aproximação com a pesquisa. Na época em que ingressei no Curso havia um intenso movimento na direção de estimular os professores para desenvolverem atividades de pesquisa com os alunos. Por conta dessa existência de investimentos para a investigação científica, desenvolvi alguns trabalhos no decorrer do curso.

No primeiro semestre, pesquisei sobre *Alunos Portadores de Altas Habilidades em escolas convencionais*, trabalho apresentado na Mostra de Iniciação Científica da UNISINOS, em junho de 2001. Nele, procurei analisar como a escola formal lidava com alunos portadores de altas habilidades, como ela trabalhava com essas habilidades e como inseria os alunos no meio escolar tradicional.

No segundo semestre de 2002, desenvolvi a pesquisa *A inclusão dos alunos autistas*, na qual procurei entender como se dava a adaptação desses alunos na escola regular, observando se os professores estavam capacitados para realizar trabalho nessa direção. Analisei o contexto escolar em geral, para identificar o êxito do trabalho do professor.

Sempre tive como disciplinas e leituras favoritas aquelas que se relacionavam diretamente com os temas do trabalho do supervisor. O papel de gestor que propõe alternativas, que fomenta discussões e reflexões entre os docentes muito me fascinava. Tinha vontade de vislumbrar este trabalho na prática, de ouvir experiências de trabalhos bem sucedidos com os professores. Mas foi justamente nessa perspectiva que o curso apresentava algumas falhas. Da metade para o final do Curso, as atividades começaram a ficar muito teóricas. Como a teoria estava distanciada da prática, criou-se uma situação de inconsistência nas discussões necessárias para preparar-nos para o desafio da profissão. Observava que muitos professores não avançavam na discussão, e repetiam clichês, frases de efeitos, sem contextualizar com a vivência cotidiana.

O conhecimento adquirido na e pela prática do supervisor ficou como lacuna em nossa formação. Porém, este momento não foi vivenciado exclusivamente pela Universidade que freqüentei. Em todo país a situação era a mesma. Aconteciam debates no Ministério da Educação sobre o papel e

função do Pedagogo, em especial do Supervisor nas escolas. As próprias professoras do curso questionavam a denominação “supervisor”. Argumentavam que havia corrente teórica que associava esta nomenclatura, instituída na época da ditadura, ao trabalho nas fábricas, o sujeito que cobrava e fiscalizava os “operários”. No caso da escola, os operários eram os professores.

Outras discussões que surgiam durante as aulas diziam respeito à forma de desenvolver a supervisão escolar. Nesse caso, eram apresentadas duas vertentes: um supervisor burocrático que se preocuparia com a apresentação dos cadernos de frequência, que preencheria relatórios; ou um supervisor no sentido de direcionar suas ações para auxiliar no trabalho docente.

Apesar das situações que relatei, reconheço que o curso possibilitou-me muitas leituras, oportunizou-me ingressar em atividades de pesquisa e produção textual.

Ao escrever estas lembranças, tenho a sensação de ter vivido um momento de ambigüidade na minha formação. Estava fascinada por uma profissão que parecia extinguir-se,¹ ou pelo menos mudando radicalmente de concepção. Mesmo assim, refletia sobre a escola, o trabalho dos professores durante as pesquisas e via muitas possibilidades de atuação do supervisor e muitas fragilidades no desenvolvimento da prática docente nas escolas, principalmente no que se referiam às leituras sobre educação.

Atualmente, analiso que um dos aspectos do desprestígio do profissional que atua na supervisão das escolas é decorrente da visão que predominava naquela época, quando o supervisor tinha a função de fiscalizar os professores, cuidando para que eles cumprissem o programa das disciplinas.

Uma experiência significativa na minha formação foi o estágio na área. Decidi realizá-lo numa escola particular onde lecionava informática. As professoras orientadoras da Prática de Supervisão não aconselhavam que o estágio fosse realizado em escolas particulares porque o espaço para o

¹ Houve algumas mudanças nas Diretrizes dos Cursos de Pedagogia, durante o período em que ainda estava cursando. Uma delas foi a extinção da habilitação de supervisão escolar, ficando apenas a habilitação de séries iniciais.

desenvolvimento do trabalho poderia ser limitado. Mesmo assim, optei por fazê-lo na mesma escola, o que me facilitaria muito, pois ali trabalhava por 30h.

A supervisora titular da escola tinha 30 anos de experiência e me acolheu para o trabalho. Pude ajudá-la no Projeto Interdisciplinar que desenvolvia, na época, com os professores. Por outro lado, ela fazia questão que a auxiliasse nas questões burocráticas, como análise de currículo de alunos que vinham de outras escolas ou desejavam ir para outros lugares, preencher relatórios internos, etc. Dizia ela: “isto também é papel do supervisor e tu tens que saber”.

Como as professoras da faculdade já haviam me alertado, o estágio acabou sendo um pouco prejudicado pelo fato de estar numa escola particular, pois não podia organizar reuniões e nem propor atividades com os professores, como faziam as colegas que optaram por escolas públicas.

O entendimento da direção era que a escola não podia abrir espaços nas reuniões para experiências propostas por estagiários. Mesmo assim, esse período foi muito interessante e possibilitou-me analisar e questionar várias coisas, como o projeto político-pedagógico, comum a todas as escolas da rede, não importando em que cidade se localizasse. Com o quadro de conteúdos era a mesma coisa. Na época, desenvolvi uma pesquisa analisando estes documentos, inclusive o quadro de conteúdos que colocavam disciplinas similares lado a lado, de maneira justaposta como se, assim, pudessem auxiliar em atividades interdisciplinares.

Outra experiência marcante foi o Estágio da Docência. De certa forma, revivi os tempos em que tinha estudado no Curso Normal e tentei fazer um trabalho diferente, com questões que senti falta durante o curso. Foi nessa oportunidade que optei por utilizar o portfólio como método de ensino, aprendizado e avaliação. O trabalho não foi totalmente bem sucedido. As alunas não gostavam de reescrever os trabalhos, pediam provas objetivas, marcar respostas certas e completar frases, enfim, o caminho mais “fácil”.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, realizei uma pesquisa que apresentei na Mostra de Iniciação Científica da UFRGS, em outubro de 2005, intitulada *A utilização do portfólio visando à melhoria do processo de avaliação*

no Curso Normal de uma escola da rede estadual de Cachoeira do Sul/RS. Meu objetivo foi analisar como ocorria o processo de ensino e aprendizagem através do uso do portfólio; verificar como esse instrumento interferia na desenvoltura oral e escrita dos alunos. Além disso, pretendi observar a possibilidade dos alunos perceberem seu crescimento intelectual, motivando-os para novas aprendizagens. A pesquisa foi realizada através da metodologia de análise dos documentos (32 portfólios) e de observação dos alunos (20 horas em sala de aula). Constatei que muitos alunos demonstravam dificuldades na interpretação de textos e de questões. Além disso, apresentavam problemas para realizar a expressão escrita solicitada nos trabalhos, principalmente, quando tinham de escrever conclusões e opiniões decorrentes das leituras.

No final do curso, meu interesse continuava voltado para o desenvolvimento de trabalhos científicos e para a pesquisa, o que foi determinante para pensar em realizar um Curso de Mestrado em Educação.

A escolha do Curso de Mestrado em Educação e a intenção de pesquisa a ser realizada estavam alicerçadas sobre fatos ocorridos entre os professores da Universidade onde eu estudava. Questões que envolviam a docência universitária começaram a atrair a minha atenção.

Lembro, por exemplo, de alguns destes fatos que eu tomava conhecimento. Um deles foi quando os professores da Universidade discutiam o índice de reprovação dos alunos no Exame da Ordem dos Advogados Brasileiros (OAB). Lá pelas tantas, certo professor, que também era Promotor Público, afirmou categoricamente: “Precisamos reprovar mais os alunos que apresentam dificuldades, que não tem condições de prestar a prova”. Fiquei surpresa ao saber que o professor não havia mencionado nada a respeito da forma como eram desenvolvidas as práticas docentes, nem refletiu sobre a possibilidade de direcioná-las para que os alunos melhorassem sua aprendizagem.

Em outra reunião pedagógica, discutia-se sobre a utilização da pesquisa como método de ensino. Explicavam para os docentes que práticas dessa natureza já vinham sendo desenvolvidas em cursos como Pedagogia e Serviço Social. Durante as explicações, um professor do Curso de Odontologia disse que “trabalhar com pesquisa é muito fácil na Pedagogia onde se trabalha com

o senso comum, mas na Odontologia não é tão simples assim, eu uso uma broca, e já sei que ela é a melhor e já mostro aos alunos.”

Mesmo observado a situação de fora, apenas como acadêmica do curso de Pedagogia, esses fatos aguçaram-me no sentido de melhor compreender as questões referentes à prática docente na Universidade, pois sabia que muitos dos profissionais que ali atuavam, apesar de serem considerados docentes de fato, não tinham formação pedagógica.

Associava as leituras do Curso sobre o papel do supervisor com os fatos ocorridos na Universidade. Percebia que o supervisor poderia contribuir ou auxiliar em discussões entre os professores para despertar-lhes a reflexão sobre as práticas que desenvolviam.

Essas situações, junto com as leituras que fazia, despertaram-me o interesse para as questões que envolvem a Pedagogia Universitária.

Nessa perspectiva, desenvolvi esta pesquisa para tentar compreender **como docentes do Curso de Enfermagem da UFPel expressam suas concepções a respeito das práticas pedagógicas e do trabalho coletivo que estão vivenciando para a construção do projeto político-pedagógico do curso.**

2. Caminhos Investigativos

Neste capítulo, explico e justifico as decisões de natureza teórico-metodológicas assumidas no planejamento e no desenvolvimento da investigação. Apresento, assim, o que me levou a escolher o campo empírico, os objetivos e o tipo de estudo realizado, descrevendo o espaço e os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e procedimentos da investigação, bem como o tratamento dos dados.

2.1 A escolha pelo Curso de Enfermagem da UFPel

Minha inserção no projeto de pesquisa *Trajetórias e Lugares da Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*² desenvolvida em parceria por grupos de pesquisa dos PPGes em Educação da UNISINOS e UFPel, ajudou-me a compreender a docência universitária em suas múltiplas dimensões, bem como motivou-me a questionar as diferentes alternativas e lugares da formação do docente universitário. Na investigação mencionada direcionamos os estudos para a formação pedagógica nos espaços/cursos que qualificam os sujeitos a manter sua condição de docente, pois se costuma esperar que eles possuam conhecimento do campo específico de sua área, tendo como pressuposto o paradigma tradicional de transmissão do conhecimento.

² A pesquisa citada é coordenada pela Prof.^a Dr.^a Maria Isabel da Cunha, e dela participam um grupo de professoras pesquisadoras, mestrandos, doutorandos e bolsistas de iniciação científica.

Paralelamente ao mapeamento das alternativas de qualificação dos docentes universitários e delineamento dos focos de estudo na pesquisa citada, questões complementares, ou talvez, questões anteriores, surgiam em meu pensamento a partir das discussões que fazíamos nos seminários do Curso de Mestrado. Neles estudávamos a formação de professores, as práticas pedagógicas, os saberes docentes e, também, questões ligadas à estrutura curricular e aos valores que caracterizam o campo científico das carreiras universitárias.

Encontrei-me envolvida com diversas provocações sobre a docência universitária e, cada vez mais, me instigava a possibilidade de relacionar as questões que emergiam dos trabalhos que desenvolvia para alicerçar sobre elas meu projeto de pesquisa. Porém, mesmo que tivesse clareza das questões gerais que estruturariam o projeto de investigação, gostaria de desenvolver a pesquisa em um curso previamente determinado,³ embora conhecesse as restrições colocadas por muitos cursos para pesquisas que envolvam a sala de aula e a estrutura curricular das carreiras universitárias.

Para minha satisfação, não tardou em aparecer a possibilidade que almejava, quando soube que um grupo de professoras do Curso de Enfermagem da UFPel buscava, junto aos docentes da Faculdade de Educação,⁴ a possibilidade de constituir um grupo de estudos para discutir e melhor compreender suas práticas, bem como buscar subsídios teóricos para alicerçar alterações na estrutura curricular do Curso de forma a atender as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Enfermagem e Obstetrícia.

Comecei a assistir as reuniões do grupo de professoras para tentar perceber se suas preocupações iam ao encontro das questões que estruturavam o projeto de pesquisa que estava elaborando.⁵

³ Estou me referindo ao desenvolvimento da investigação em algum curso ligado às carreiras ditas mais autônomas, que estivesse disponível e que assumisse compromisso com as questões da pesquisa para que pudesse analisar com profundidade as questões relacionadas à docência universitária.

⁴ As professoras do Curso de Enfermagem procuraram os professores Álvaro Hypólito e Maria Cecília Leite por saberem que suas pesquisas eram direcionadas ao estudo do currículo e ao ensino universitário, respectivamente.

⁵ O convite me foi feito pela professora Maria Cecília, pois naquele momento eu participava da Leitura Dirigida que ela havia ofertado no Curso de Mestrado.

Observei, então, que as preocupações e as expectativas explicitadas pelas professoras se constituiriam em um terreno fértil para discutir as questões que me impulsionavam a desenvolver uma pesquisa nessa direção.

2.2 Questão de pesquisa: definindo objetivos

A pesquisa teve por objetivo revelar como um grupo de professores do Curso de Enfermagem assume sua condição de docente universitário e expressa concepções sobre o conhecimento, sobre as práticas pedagógicas e sobre as mudanças provocadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais no projeto político pedagógico do Curso.

Com vistas a atingir tal objetivo, propuseram-se especificamente a:

1. perceber o sentimento compartilhado pelas professoras quando refletem sobre suas práticas a partir da formação acadêmica profissional que tiveram;
2. problematizar suas expressões quando falam sobre os desafios que vivem na docência;
3. conhecer como os aspectos trazidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Enfermagem repercutem em suas práticas e como estão enfrentando as mudanças propostas;
4. explicitar em que medida os docentes estão engajados no trabalho coletivo para a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP);
5. observar como a sua formação e experiência profissional influenciam na concepção de uma nova organização dos conteúdos.

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa, assumindo a ótica de que a pesquisa não é uma realidade definitiva, nem dogmática, embora não prescindida do rigor para um trabalho percuciente. Vale lembrar o que diz Oliveira (1998, p. 17), quando estuda a importância do método na construção da pesquisa em ciências humanas:

O método não representa tão-somente um caminho qualquer entre outros, mas um caminho seguro, uma via de acesso que permita interpretar com a maior coerência e correção possível as questões sociais propostas num dado estudo, dentro da perspectiva abraçada pelo pesquisador.

Nesta pesquisa buscou-se por informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Partindo desta perspectiva, os documentos pesquisados constituíram-se numa fonte estável e rica, aos quais recorreremos várias vezes, dando mais estabilidade aos resultados.

2.3 O espaço da pesquisa, sujeitos e procedimentos

Minha inserção no campo empírico começou quando ainda elaborava meu projeto de pesquisa e fui convidada pela Prof^a. Dr^a. Maria Cecília a assistir um dos encontros de um grupo de professores da Enfermagem na Faculdade de Educação (FaE) com o propósito de discutir o currículo do Curso. Durante a discussão, expliquei minha proposta de pesquisa e solicitei permissão para gravar, colocando-me como observadora para identificar professores que fariam referências as suas práticas pedagógicas e se manifestariam sobre a relação ser professor e ser enfermeiro, pois esses eram meus focos principais de estudo.

Seus posicionamentos deram-me pistas para mapear aquelas⁶ que poderiam fazer parte da amostra da pesquisa.

Soube, naquele encontro, que nem todos os professores estavam participando do grupo. Ao final, perguntei às selecionadas durante a observação, quais delas teriam disponibilidade e gostariam de fazer parte do estudo que iria desenvolver. De imediato também indaguei quais os professores que não faziam parte do grupo de estudo e que elas indicariam para eu contatar.

Infelizmente, não houve mais oportunidade para eu participar dos encontros, pois como o Curso de Enfermagem estava mudando de prédio, precisaram interromper as reuniões por um período de tempo. Durante esse

⁶ Embora o Curso tenha professores homens, esse grupo era composto só por mulheres.

tempo fiz as entrevistas e optei por um trabalho de análise apenas das entrevistas já que o tempo não me possibilitou “esperas”.⁷

Assim, a pesquisa contou com uma amostra de cinco docentes do Curso de Enfermagem da UFPel, que se disponibilizaram em realizar a entrevista. Dos cinco (5) docentes, quatro (4) eram mulheres e faziam parte do grupo de discussão/estudos na Faculdade de Educação e um (1) docente, homem, que não participava do grupo. A faixa etária foi de 40 a 60 anos e no tempo de magistério superior encontramos oscilação entre 14 e 30 anos. Os entrevistados fazem parte do corpo docente do curso há mais de 10 anos, alguns deles tendo iniciado sua carreira logo após a criação do Curso. Os professores tinham exercido a profissão de enfermeiro (a) antes, ou paralelamente ao seu ingresso na carreira docente. Uma das professoras atuou 11 anos como enfermeira; 2 professores atuaram durante 6 meses e 2 trabalharam como enfermeiros por 6 anos. Três docentes têm mestrado em enfermagem, sendo que uma dessas tem especialização em Metodologia do Ensino Superior; uma professora tem mestrado em educação e doutorado em enfermagem; outra tem mestrado e doutorado em enfermagem.

Para a realização da investigação utilizei como instrumento para a coleta de dados a entrevista semi-estruturada, as quais, de acordo com Minayo (2007, p.64), possibilitam que o entrevistado tenha a oportunidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada. Nesse sentido, as expressões dos docentes sobre sua experiência constituíram-se em importante material de análise. A intenção foi encaminhar questões na entrevista que ajudassem a desvendar alguns aspectos importantes para a pesquisa. Organizei as perguntas em torno dos itens: **Formação acadêmica como sustentação para a prática; Ações pedagógicas pautadas pela identidade profissional; ser professor; concepção de conhecimento.**⁸

Na perspectiva de buscar informações necessárias para dar suporte teórico às interlocuções desenvolvidas durante a tessitura do texto, utilizei a análise de alguns documentos, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos da Saúde e o projeto político-pedagógico do Curso de

⁷ Por motivos pessoais mudei para o município de Chapadinha-MA.

⁸ Explicitado na tabela a seguir.

Enfermagem e Obstetrícia da UFPel. Não houve preocupação em proceder-se a *análise documental*, como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 1979, p. 45), mas uma consulta a esses documentos para melhor entender as mudanças por eles anunciadas.

DIMENSÕES DE ANÁLISE	FOCOS	QUESTÕES
Prática docente	Saberes/conhecimentos que os professores- enfermeiros julgam importantes para estruturar suas ações como docentes.	Como percebes a contribuição da tua formação acadêmica e da tua experiência profissional para o desenvolvimento da tua prática pedagógica?
Identidade profissional: professor e enfermeiro – enfermeiro e professor	O profissional que é formado para atuar em outras áreas do mercado que não a carreira docente, “carrega” características específicas quando passa a atuar na docência – em que medida elas tornam-se um diferencial - concepção de conhecimento que impera quando assumem-se professores.	Fale sobre os desafios na tua profissão com relação ao processo de ensino e de aprendizagem e as contribuições que a formação como enfermeiro trouxe para a docência? A partir das tuas experiências na docência quais as características que consideras mais primordiais para ser professor?
Trabalho coletivo na construção do projeto político-pedagógico	Comprometimento/inserção no grupo de estudos e nas discussões que envolvem a construção do PPP.	Como é realizada essa discussão e como percebes a tua participação e o teu compromisso com o projeto pedagógico no desenvolvimento do teu trabalho.
Repercussão das DCN na sala de aula e no currículo	Os professores percebem as mudanças trazidas na DCN interferindo em suas práticas e/ou no currículo do curso.	As alterações das DCNs trazem repercussões para a tua prática docente?

3. A Docência Universitária: tecendo algumas considerações

Diante da era da informação, da automação do trabalho, e da presença de outras transformações pelas quais passou a sociedade nos últimos anos, observamos que a Universidade vem enfrentando vários desafios. Dentre eles, poderíamos citar alguns, como a falta de recursos para o ensino superior, a (in)definição de sua identidade como produtora efetiva do conhecimento e o crescimento da demanda social que trazem consigo a necessidade de repensar as práticas pedagógicas que acontecem nas salas de aula universitárias.

Da Universidade, espera-se desde a formação de qualidade até a resolução de problemas sociais através da pesquisa e da extensão. No entanto, mesmo que existam muitas expectativas, ela tem sido atingida por escassez de recursos para sua manutenção e por um agressivo “boicote” em seu funcionamento. Como explica Santos (1999, p.187), “um pouco por todo o lado a Universidade confronta-se com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado”.

Frente a esse contexto, entendemos que é necessário preservar a Universidade como uma instituição que, historicamente, tem se preocupado em manter um ensino superior de *boa qualidade* (RIOS, 2000), e que tem, de acordo com Santos (1999, p.188), três fins principais: a investigação, o ensino e a prestação de serviços. Alerta o autor que no cumprimento dessas finalidades a função da investigação colide freqüentemente com a função do

ensino, uma vez que a criação do conhecimento implica em mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais dificilmente transferíveis para as tarefas de transmissão e utilização do conhecimento. Para ele, no domínio da investigação, os interesses científicos dos investigadores podem ser insensíveis ao interesse em fortalecer a competitividade da economia e, no domínio do ensino, os objetivos da educação geral e da preparação cultural colidem, no interior da Universidade, com os da formação profissional dos alunos ou da educação especializada. Essa última é uma contradição detectável na formulação dos planos de estudos da graduação e na tensão entre esse nível e a pós-graduação. Nessa perspectiva, as tensões, de forma geral, estão presentes no cotidiano do ensino superior e são elas que tornam vivos e sempre atuais os debates sobre a Universidade e seu papel social, conforme a análise de Cunha (2001, p.42).

As transformações do trabalho interno na Universidade, a premência de soluções alternativas para o ensino superior e o mercado têm se constituído em alguns condicionantes para que alguns docentes elaborem propostas para seu trabalho em sala de aula que caminhem ao encontro de novas perspectivas para o ensino.

Geralmente, os professores ingressam em departamentos, recebem as ementas das disciplinas que ministrarão e planejam individualmente a docência que vão exercer. É possível perceber que, nesse processo, inexistente a preocupação em oferecer discussões de cunho pedagógico que os auxiliem a pensar sobre o ensino que irão desenvolver e suas finalidades no contexto do curso de graduação onde irão atuar.⁹ Com o passar do tempo, é possível que o professor limite-se, cada vez mais, ao mundo das técnicas do trabalho, ao saber-fazer e não se dedique a entender as questões de sala de aula de forma complexa e em sua amplitude. Como consequência, acaba fragmentando, cada vez mais, os conteúdos em áreas e subáreas.

Pimenta (2002, p.37), explica que o que impera entre estes docentes é o “desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em

⁹ Cabe salientar que estamos direcionando essa situação para cursos de graduação que formam profissionais das chamadas ciências “duras”, não as licenciaturas.

que ingressam na sala de aula”. Assim, o despreparo para o exercício da profissão se agrava no trabalho solitário de planejamento de aulas, escolha de metodologias de ensino e de avaliação a partir das ementas prontas que recebem.

Olhar para a docência universitária apenas no espaço da sala de aula é algo limitado porque “a questão da docência universitária ultrapassa os processos de sala de aula, pondo em discussão as finalidades do ensino da graduação”, como afirma Pimenta (2002, p.37).

Nesse contexto, com a intenção de ampliar a discussão sobre a docência universitária, consideramos importante abordar algumas questões acerca do papel do professor universitário, de sua identidade docente e de sua prática em salas de aula universitárias, pois são nelas que se concretizam as tensões mencionadas, ao mesmo tempo em que nelas existe o clima favorável para a construção do conhecimento.

3.1 A identidade do professor universitário

Ainda que nos deparemos, freqüentemente, com visões distintas sobre o papel do docente universitário, há razoável consenso em torno da idéia de que é do professor a responsabilidade pela formação do aluno para o exercício de uma profissão. Igualmente é consenso que a identidade do professor universitário irá ser dada pelo conhecimento específico, isto é, aquele que é típico de sua especialidade. Pode-se afirmar que muitos docentes universitários são identificados mais no âmbito científico com o qual trabalham – biólogos, matemáticos, engenheiros, advogados, etc. – do que como docentes universitários – como professor de biologia, professor de física, etc. Nessa lógica, sua identidade costuma estar centrada em suas especialidades científicas e não em suas atividades docentes. Para o professor universitário que atua em áreas específicas e tem sua carreira profissional definida, parece ser de difícil compreensão a idéia de que a profissão docente passa a ser também sua carreira, embora, em alguns casos, as instituições de ensino superior e o próprio profissional professor não atentem para isso.

Em geral, dos docentes universitários costuma-se esperar certo conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da

ciência e em um exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. Como explica Cunha (2006, p.20)

Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A idéia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macro-estruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura e etc.

Ao referir-se sobre a origem acadêmica dos professores universitários, Pimenta (2002) aponta para direção análoga.¹⁰ Segundo ela, “para os profissionais oriundos das demais áreas, a construção identitária se dá ao longo da trajetória, iniciada nos estudos formais da graduação e sistematizados nos momentos subseqüentes de aprofundamento”. Na graduação serão definidos os objetivos, o conceito de profissional e profissão, os conteúdos específicos, o ideal a ser construído, os objetivos sociais, a regulamentação profissional, o código de ética, o reconhecimento social e a participação em entidades de classe. Evidentemente que esses componentes são direcionados para profissões que não a docência.

Observa-se, nesse sentido, que no ensino superior a titulação acabava guarnecida por uma área que legitimava tanto sua atuação no mercado de trabalho, como também a de professor universitário.

Pimenta (2002, p.79) explica que os professores, quando chegam à docência universitária, trazem consigo inúmeras experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram ao longo de sua vida escolar e que lhes possibilita dizer quais eram os *bons* professores em relação ao domínio dos conteúdos específicos, e quais eram os que “não sabiam ensinar”. Muitas vezes, prevalece a visão que *bom* professor é aquele que explica o conteúdo na ordem pré-definida, sem dar espaço, durante as aulas, para que os alunos

¹⁰ A autora explica que, se os professores universitários são oriundos da área da educação ou licenciatura, tiveram a oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, ainda que direcionados a outra faixa etária de alunos, com objetivos de formação diferenciados da formação profissional universitária (PIMENTA, 2002, p. 105).

exponham e discutam suas idéias. Outras situações, como as de avaliação, também oportunizam caracterizar o *bom professor* como aquele que reprova um determinado percentual de alunos na sua disciplina aplicando provas difíceis, sob alegação de que os alunos precisam “saber bem” o conteúdo explicado. Nessa direção, entendemos que alguns professores seguem reproduzindo crenças e valores, erros e acertos que vivenciaram enquanto alunos, ancorando seu trabalho nos exemplos de seus ex-professores. Percebemos que poucas vezes são caracterizados como *bons professores* aqueles que discutem suas práticas na direção de entendê-las como práticas comprometidas com a formação humana.

Zabalza (2004, p.107) ressalta que os docentes universitários freqüentam congressos, lêem livros técnicos e conversam com colegas, enfatizando aspectos profissionais relativos à área do seu conhecimento específico. São raras as vezes que discutem sobre a “didática da sua especialidade” ou sobre como ensinar o conteúdo que está no programa de ensino.

Analisando alguns dos motivos pelos quais os docentes universitários pouco discutem suas práticas é possível depreender, a partir dos estudos de Cunha (2006),¹¹ que a pedagogia universitária é um campo epistemológico inicial, portanto, estabelece certo vazio que favorece o impacto que as políticas públicas têm na definição dos conhecimentos legitimados que o professor universitário deve alcançar para ser reconhecido profissionalmente. A pedagogia universitária ainda está galgando o seu espaço na Universidade como uma ciência que fornece meios para que os professores estudem e repensem a sua prática docente. A autora explica essa problemática mostrando que a despreocupação com saberes próprios para o exercício da docência se constituiu historicamente pela valorização do saber-fazer, incluindo o desprestígio do estudo da ciência pedagógica. Realça inclusive, que “o foco principal da pedagogia foi a criança, honrando a origem da palavra grega que a constituiu e construindo uma imagem social muitas vezes distorcida da sua

¹¹ Projeto de pesquisa intitulado: Trajetórias e lugares da formação do docente universitário: da perspectiva individual ao espaço institucional.

amplitude e complexidade”. Assim, a legitimação científica dos conhecimentos pedagógicos foi alcançada tardiamente na Universidade.

Essa situação aparece mais notadamente entre os professores do ensino superior, que tiveram durante a graduação uma formação voltada para desenvolver outros papéis no mercado como jornalistas, advogados, administradores, economistas, entre outros. Os docentes destas áreas parecem pouco preocupados com a formação pedagógica e desenvolvem a docência como atividade paralela à sua atuação profissional, assumindo-a como atividade *periférica*, que não exige dedicação e preparo para seu exercício.

Entendemos que ser professor universitário supõe o domínio de seu campo específico de conhecimento, mas também acreditamos na necessidade de apropriar-se de conhecimentos que os ajudem a ensiná-los. O profissional que atua na Universidade parece preocupar-se apenas com as questões específicas referentes à sua área do conhecimento, gerando um perfil “acadêmico” de professor universitário baseado na especificidade do conhecimento que alicerça sua profissão.

Nesse cenário, a idéia que transparece é que quanto mais conhecimentos específicos o professor acumular, melhor será seu desempenho profissional como docente universitário. Se os docentes trazem consigo uma grande bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de atuação profissional, não será inquirido, na maior parte do tempo, sobre o que é necessário saber para ensiná-los.

Nesse sentido, compartilhamos da idéia de reforçar a importância dos especialistas se perguntarem sobre o real significado que os conhecimentos que ensinam têm para si mesmos, o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea, a diferença entre conhecimento e informação e qual o papel do conhecimento que ensinam com o mundo do trabalho.

Entendemos que encarar o exercício da docência como atividade profissional torna-se importante na medida em que essa lhe concede uma identidade profissional. Nesse sentido, é importante que o professor perceba que para definir sua identidade profissional como docente precisará, além de

ter o domínio do conhecimento científico específico, considerar a “prática” que desenvolve na sala de aula como condição que também exige conhecimentos pedagógicos.

Assumir-se como professor universitário, na perspectiva explicada por Zabalza (2004), está em “segundo plano” para os ditos profissionais que atuam como docentes, no momento em que reconhecem os alicerces primordiais da sua identidade, alicerçados no âmbito do conhecimento científico de sua especialidade e não sobre os conhecimentos pedagógicos.

É interessante ressaltar que Zabalza (2004, p.117) fala sobre a interferência de alguns “dilemas da identidade profissional” dos docentes universitários. Utiliza o termo dilema para referir-se às situações complexas e dicotômicas que estão presentes no dia-a-dia do docente universitário, apontando-os como dualidades que coexistem: individualismo/coordenação, pesquisa/docência, generalista/especialista e ensino/aprendizagem. A característica desses dilemas, para o autor, é que “nenhuma de suas posições extremas é convincente”. Os pólos destas questões são posições legítimas, mas, na medida em que tendem em demasia para um dos pólos, acabam por negar o outro. Na medida em que um dos pólos é negado tornam-se posições “insuficientes e inapropriadas”.

Em relação ao individualismo/coordenação podemos observar que os professores universitários têm tendência a construir sua identidade e a desenvolver seu trabalho de forma individual e isolada. O professor tem muitas tarefas individuais e poucas coletivas e muito pouco tempo de convívio com os colegas em ambientes interativos.

Por outro lado, as Universidades dificilmente se organizam em torno de um projeto político-pedagógico que seja o articulador das iniciativas grupais. Essa condição torna difícil ou desnecessária a coordenação. Um efeito importante da ausência de coordenação pode ser percebido no acúmulo de repetições que, em geral, são observadas nas diferentes disciplinas de um curso.

Nessa direção, Zabalza (2004, p.119) chama a atenção para o fato de que em um ambiente tão individualista como o universitário, “é que qualquer

tentativa de priorizar as estruturas organizacionais [...] pode ser lida como uma agressão ao atual equilíbrio da situação ou aos interesses de indivíduos ou grupos”.

Em relação à dialética pesquisa/docência, salienta que “é fundamental que os professores de Universidade pesquisem, mas isso não é funcional para o projeto de formação, no qual participam como formadores deixando a docência à margem”. Para ele, “a idéia, não tão correta assim” de que “o investimento em pesquisa redundaria na qualificação da docência é sedutora, mas não corresponde ao que ocorre habitualmente”. Ocorre que, no decorrer do trabalho, as exigências da pesquisa se distinguem das exigências para a sala de aula e os professores acabam vivendo o esforço e a dedicação à pesquisa como algo distinto e, em alguns casos, opostos às exigências da docência.

Também é importante lembrar que, como são praticamente inexistentes as conexões horizontais e a interação entre as distintas áreas disciplinares, cada professor restringe suas atividades dentro do marco profissional e da especialização do que lhe é próprio. O dualismo generalista/especialista é, em parte, conseqüência da progressiva compartimentalização dos conteúdos disciplinares que acaba gerando variações nos títulos de especialistas sem coerência e conexão interna entre os títulos obtidos e os projetos de formação profissional.

Cabe salientar que a docência universitária não está limitada apenas à atividade docente do professor na sua sala de aula. Pelo contrário, paralelamente, os professores universitários pesquisam. Através das investigações que desenvolvem, aprofundam o conhecimento específico da sua área de estudo. Conseqüentemente, essa condição repercute no fato dos alunos, como futuros profissionais, se familiarizarem com os problemas e perspectivas da disciplina e da especificidade apenas do conhecimento em estudo.

Entretanto, o modelo de formação que vem sendo enfatizado na docência do ensino superior tem na pesquisa seu alicerce principal. Tanto os planos de carreira das instituições como os órgãos governamentais centram o parâmetro de qualidade nos requisitos estabelecidos para a pós-graduação

stricto sensu. É sabido que os programas de mestrado e de doutorado estão organizados a partir da especialização em determinado recorte do conhecimento e na capacitação para a pesquisa. Como explica Cunha (2000, p. 45) “há um imaginário nessa perspectiva que concebe a docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos”. Nesse sentido, a concepção de que a formação do docente universitário se estrutura sobre atividades de pesquisa tem feito parte da perspectiva construtora do perfil existente nas últimas décadas no ensino universitário. Não que essa perspectiva deva ser negada.

O que nos parece importante pensar nesse panorama é a concepção, muitas vezes reducionista, da formação de professores como especialistas em conhecimentos fracionados que dão suporte ao paradigma da ciência moderna.

Essa perspectiva direciona-nos para repensar sobre a ordem dos conteúdos e a organização do conhecimento que dá sustentação para as práticas que os docentes desenvolvem na Universidade.

3.2 O conhecimento universitário: a necessidade de um *conhecimento contextual*

Acentua-se, atualmente, a perspectiva de que o mundo está cheio de incertezas, colocando em questão a contribuição da ciência. Os desafios que a sociedade impõe ao homem já não podem ser respondidos somente tomando por base os enfoques fragmentados, gerados pela lógica da ciência moderna.

A realidade é complexa e requer pensamento abrangente, que possibilite construir conhecimento que pondere a amplitude e a complexidade do real. A abordagem que analisa o mundo em partes independentes precisa ser repensada, para gerar um novo tipo de pensamento, que compreenda o universo como um todo e em contínua evolução. Torna-se necessário estabelecer um diálogo entre homem, natureza, ciência e sociedade, a fim de se tentar encontrar um equilíbrio que venha a solucionar os problemas enfrentados pela humanidade.

Este contexto nos faz questionar os conhecimentos que ensinamos e a lógica de sua organização.

O paradigma adotado pela ciência moderna fortaleceu as concepções de que conhecimento verdadeiro, real, racional e objetivo seria aquele que poderia ser formulado quantitativamente, tornando-se universal e válido em todos os tempos. A verdade aceita seria aquela que se legitimaria pelo conhecimento científico. E este, tanto para seu melhor desenvolvimento como para sua transmissão, precisaria ser parcelado e ordenado.

Há de se reconhecer, entretanto, que tais proposições permitiram o desenvolvimento científico-tecnológico presente no mundo atual, bem como tiveram papel preponderante na construção da ciência moderna. Este reconhecimento não impede, porém, que se faça a crítica de seus limites e das circunstâncias de sua produção, especialmente de sua repercussão na lógica da organização do conhecimento escolar e acadêmico.

O modelo de racionalidade utilizado nas ciências naturais foi estendido para as ciências sociais, passando, como consequência, a serem estudadas como fenômenos naturais, originando um modelo global de racionalidade científica. Esse modelo é, para Santos (1998), um modelo totalitário, pois nega o caráter racional a todas as outras formas de conhecimento que não se enquadram nas regras ditadas pelos seus princípios.

É interessante perceber que junto com as novas descobertas da física quântica, estudos como os de Born, Heisenberg e Prigogine, contribuíram para a possibilidade de se pensar caminhos alternativos para fazer ciência, que não exclusivamente os da racionalidade instrumental, base da ciência moderna.

À essa nova maneira de pensar o conhecimento, Santos (1998) chama de paradigma *emergente*, que tende a ser não-dualista e funda-se na superação das distinções entre natureza/cultura, vivo/inanimado, mente/matéria, sujeito/objeto, coletivo/individual, até então consideradas insubstituíveis no paradigma dominante da racionalidade científica.

A nova forma de pensar o conhecimento e, conseqüentemente, a ciência, acabou repercutindo na sociedade contemporânea e possibilitou alternativas de se pensar a educação, por conseguinte, a organização do conhecimento em conteúdos de ensino.

Esse novo posicionamento, geralmente chamado de visão pós-moderna da ciência, coloca outras alternativas para pensar as práticas que são desenvolvidas em salas de aula, pois aceita a transgressão metodológica e permite o entendimento de que a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam a aplicação dos métodos fora de seu sistema natural. Permite entender, também, o objeto como continuação do sujeito e compreender que todo conhecimento possibilita autoconhecimento, tornando-se, assim, conhecimento autobiográfico (Santos, 2000).

As últimas décadas do século passado colocaram desafios à universidade, que, apesar de continuar a ser a instituição por excelência de conhecimentos científicos, começou a perder a hegemonia que tinha e foi se transformando, pouco a pouco, num alvo fácil de crítica social.

Como explica Santos (2004, p. 39), “na última década se começaram a alterar significativamente as relações entre conhecimento e sociedade e as alterações prometem ser profundas ao ponto de transformarem as concepções que temos de conhecimento e de sociedade”. Nessa direção, o autor aponta que a comercialização do conhecimento científico é o lado mais visível dessas alterações, embora isso seja apenas a ponta do *iceberg*, pois as transformações em curso são de sentido contraditório e as implicações são múltiplas, inclusive de natureza epistemológica.

O conhecimento científico foi, ao longo do século XX, predominantemente disciplinar o que gerou um processo de produção científica pouco relacionado às demandas da sociedade. Nessa lógica, os pesquisadores, na maioria das vezes, são aqueles que definem quais os problemas científicos para os quais devem buscar solução, definindo sua relevância e estabelecendo o método e o ritmo da pesquisa. Para Santos (2004) esse é um conhecimento homogêneo na medida em que agentes que participam de sua produção têm em comum os mesmos objetivos de produção de conhecimento, têm a mesma formação e a mesma cultura científica e fazem-no segundo hierarquias organizacionais bem definidas. O conhecimento produzido na lógica desse processo provoca a distinção entre conhecimento científico e outros conhecimentos, e, conseqüentemente, faz distinção entre ciência e sociedade. Salientamos, também, que a Universidade produz

conhecimento que a sociedade pode aplicar ou não, e essa opção torna-se indiferente para quem produz o conhecimento.

Entendemos que a organização universitária e o *ethos* universitário foram moldados por este modelo de conhecimento. Entretanto, as alterações trazidas nas últimas décadas desestabilizaram este modelo e passaram a apontar para a emergência de um outro modelo. Santos (2004, p. 41) designa essa transição por passagem do conhecimento universitário para o *conhecimento pluriversitário*. Explica o autor que o conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Nessa perspectiva, diz que:

Como essa aplicação ocorre extra muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica (SANTOS, 2004, p. 41).

No entanto, é preciso estar atento, pois o conhecimento pluriversitário tem tido a sua concretização mais consistente nas parcerias Universidade - indústria e, portanto, sob a forma de conhecimento mercantil.

Em alguns países pluriétnicos e multinacionais o conhecimento pluriversitário está emergindo ainda no interior da própria Universidade quando estudantes de grupos minoritários confrontam-se com a *tábua rasa* que é feita das suas culturas e dos conhecimentos próprios das comunidades donde são originados. Isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos exigindo um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto as Universidades, como nos explica Santos (2004).

Diante dessas transformações, observamos que a Universidade fica exposta a exigências contrapostas, mas com o efeito convergente de desestabilizarem a sua institucionalidade atual. Para Santos (2004) a instabilidade causada pelo impacto destas pressões contrapostas cria impasses onde se torna evidente que as exigências de maiores mudanças vão frequentemente de par com as maiores resistências à mudança.

Percebe-se, assim, que a passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário é, portanto, um processo muito mais amplo que a mercantilização da Universidade e do conhecimento por ela produzido.

Nessa perspectiva, o conhecimento não pode ser proposto como algo acabado, mas como produto determinado e situado dentro de relações sociais específicas e, ao mesmo tempo, dependente de determinada visão de mundo.

A concepção e a organização dos conteúdos de ensino ainda são decorrentes da ótica da racionalidade científica, que constituiu a base da ciência moderna. Os conhecimentos foram organizados em disciplinas de estudos, e os programas de ensino de cada disciplina delimitaram a área de seu saber. Como resultado, tem-se, na maioria das vezes, um ensino fragmentado, que não traduz a realidade interdisciplinar do conhecimento (ZANCHET, 2000, p.32).

A função do professor, ao desenvolver sua prática na perspectiva de tomar o conhecimento com o qual trabalha como produto de relações sócio-históricas e contextualizadas, torna-se mais complexa, pois seu trabalho terá que levar em conta essas condições e possibilitar ao aluno confrontar com o quadro científico, teórico e prático atual da área estudada. Além disso, a prática pedagógica não pode ser previsível e nem quantificada, devendo ser encarada como processo em constante aprimoramento.

Essa perspectiva nos remete a pensar nos processos de ensinar e de aprender que estão presentes no cotidiano das salas de aula da Universidade.

3.3 A prática pedagógica do docente universitário: ensinar e aprender na Universidade

Um dos elementos básicos para discutir as práticas pedagógicas refere-se à compreensão do que é ensinar, do que é aprender e apreender. É comum ouvirmos que ensinar é apresentar ou explicar certo conteúdo, expondo seus tópicos que fazem parte do assunto em questão. Nessa lógica, toma-se a simples transmissão da informação como ensino e o professor fica sendo a fonte da informação, torna-se o portador da verdade sobre a ciência com a qual trabalha.

Acreditamos que para desenvolver uma prática pedagógica que tenha significado tanto para os alunos como para os professores é necessário ultrapassar a lógica dessa visão mecanicista do ato de ensinar. Torna-se importante, também, perceber que a sala de aula é o lugar privilegiado onde atua o professor. Ela é o lugar para onde afluem as contradições sociais, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas tanto dos professores como dos alunos. Uma visão mais simplista diria que a função do professor é ensinar e poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica e descontextualizada.

Entretanto, o professor não ensina no vazio ou para alunos idealizados. O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas. Nessa definição, interferem os fatores internos da instituição, assim como as questões sociais mais amplas que identificam o momento histórico-político. Com isso, estamos nos referindo ao ensino como um ato socialmente localizado (ZANCHET, 2006, p.23).

Zabalza (2004, p.110) chama a atenção para a complexidade existente na direção de um ensino efetivo, já que ensinar é um grande desafio social, “com altas exigências intelectuais; ensinar efetivamente consiste em uma série de habilidades básicas que podem ser adquiridas, melhoradas e ampliadas por meio de um processo consistente de formação”. Desta forma, a prática não bastaria por si só, seria incapaz de fornecer todos os elementos necessários para a formação do professor, o que “não significa dizer que a prática não seja necessária ou que não aprendamos com ela”. Para o autor, em qualquer profissão “a prática constitui uma fonte de conhecimento; porém, é insuficiente”.

Acreditamos que no espaço da sala de aula, o professor reflete sobre o que sabe, expressa o que sente e se posiciona quanto à sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de Universidade, de aluno e de docência. Enfim, produz saberes acerca de seus processos de ensinar e das condições sociais concretas que condicionam suas próprias experiências.

Trazer a experiência cotidiana dos professores como sendo carregada de sentidos e não sendo menos importante do que os saberes tradicionalmente

considerados como formadores do professor, traduz-se em significativa ruptura com o paradigma da racionalidade técnica (CUNHA *et al*, 2002, p.239).¹²

Cunha (2001, p. 43) explica que “entender a sala de aula como espaço de reprodução e também de inovação pode contribuir para a construção de teorias pedagógicas alternativas, através das quais as práticas vivenciadas tornam-se a inspiração para a construção de novos conhecimentos”, o que estaria encaminhando para uma resignificação com perspectiva emancipatória para as práticas pedagógicas desenvolvidas em salas de aula universitárias.

Em geral, o que se observa nas salas de aula universitárias é a prevalência da prática docente estruturada sob a lógica de o professor “ensina” aos alunos que “não sabem”. Nessa perspectiva, a docência na Universidade continua colocando a ênfase no processo de ensino. Também é possível observar que a metodologia adotada pelos professores, na maioria das vezes, está centrada na transmissão do conteúdo acabado, predominando a imagem da obrigatoriedade do cumprimento de programa preestabelecido.

Nessa lógica, prevalece a idéia que cabe ao professor transmitir o corpo de conhecimentos estabelecidos e legitimados pela ciência e pela cultura, como se nada de “novo” pudesse ser acrescentado a este programa. O elemento fundamental do ensino, nessa perspectiva, é a lógica organizacional do conteúdo a ser ensinado, suas partes e pré-requisitos, sem maiores preocupações com os sujeitos da aprendizagem e o contexto em que essa deveria acontecer.

Na Universidade, mais especificamente, observamos que o conhecimento científico que é trabalhado pelo professor está organizado na lógica que privilegia a estrutura curricular de grade ou coleção de conteúdos. Porém, entendemos que o conhecimento científico não pode ser posto como algo acabado, constituindo uma organização curricular ordenada por grade ou coleção de assuntos que não facilitam ações integrativas dos saberes por parte dos professores. A organização curricular ordenada por grade ou coleção

¹² Estamos nos referindo ao modelo de racionalidade adotado pela ciência moderna que fortalece as concepções de que conhecimento verdadeiro, real, racional e objetivo é aquele que pode ser formulado quantitativamente, tornando-se universal e válido em todos os tempos. A verdade aceita é a que se legitima pelo conhecimento científico, e este, tanto para seu melhor desenvolvimento como para a sua transmissão, precisa ser parcelado e ordenado (SANTOS, 1998).

privilegia a visão cartesiana na qual um conhecimento não interage com outros conhecimentos, além de reforçar a idéia da fragmentação do saber. A fragmentação por si mesma nem sempre dá conta da compreensão de vários fatos ou problemas.

Em relação ao ensino desenvolvido em sala de aula, importa ressaltar que a prática desenvolvida pelo professor caracteriza-se como prática social. Nesse sentido, Sacristán (1999) esclarece o significado da prática docente como prática educativa. Para ele, a diferença entre *prática* e *ação* reside no fato de que a *prática* é institucionalizada, são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. A *ação*, refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus desejos e sua leitura de mundo. A *ação* se realiza nas práticas institucionais nas quais os sujeitos se encontram, sendo por estas determinadas e nelas determinando. Importa entender essa imbricação de sujeitos com instituições, de ação com prática, a fim de que se possa contribuir para a melhoria do ensino na Universidade.

Refletir sobre as práticas implica em relacioná-las com a forma de organização dos conteúdos a serem desenvolvidos, pois a estrutura e a organização dos assuntos, por si só, manifesta uma posição teórica da concepção de conhecimento que carrega bem como manifesta, também, reflexos das estruturas sociais que regulam a distribuição de poder e controle social, como explica Bernstein (1996).

O poder e o controle se manifestam através de diferentes formas de comunicação e variam de um contexto para o outro transmitindo os códigos. Bernstein (1996, p.27) utiliza o conceito de código com o intuito de mostrar “como a distribuição de poder e os princípios de controle são transformados ao nível do sujeito”. Ele afirma que estes princípios de controle posicionam o sujeito sendo os códigos também chamados de dispositivo de posicionamento¹³ culturalmente determinados. Os códigos posicionam o sujeito

¹³ Bernstein (1996, p.28) explica que o termo posicionamento é usado para designar o estabelecimento de uma relação específica com outros sujeitos e a criação de relações específicas no interior dos sujeitos.

numa determinada relação de classe que não deixa de ser uma relação hierárquica.

Bernstein (1996, p.29) define código como “um princípio regulativo, tacitamente adquirido que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores”. Vale ressaltar que os códigos são adquiridos de maneira implícita e são reveladores do que é legítimo e ilegítimo.

Nas relações que se estabelecem na Universidade são criados diferentes contextos, que podem ser as disciplinas ou uma área do conhecimento, que favorecem a manutenção dos códigos. De uma maneira indireta o código aparece direcionando as formas de realizações e os significados relevantes, em que contextos devem se desenvolver.

O código toma diferentes formas para se manter, para expressar o que quer e, ao selecionar e integrar, significados, contextos e formas de realização relevantes ele pressupõe o que é irrelevante e ilegítimo.

Ainda na concepção de Bernstein (1996, p.29) “o conceito de código é inseparável dos conceitos de comunicação legítima e ilegítima e pressupõe, assim, uma hierarquia nas formas de comunicação, bem como na sua demarcação e nos seus critérios”. Para um código se manter ele precisa delimitar seu espaço, demarcar fronteiras, isolar os contextos.

O código se mantém dentro de uma relação hierárquica e quando o código muda “muda também aquilo que se conta como significados relevantes, como realizações apropriadas e como contextos evocadores” (FISCHER, 2004 apud Domingos et al., 1985, p.218). No caso da Universidade, quando se alteram as diretrizes para um curso pode haver uma mudança de códigos, pois há, em geral, uma mudança hierárquica na distribuição dos conhecimentos.

Conforme Bernstein (1996) ao regular relações entre contextos o código regula as *relações no interior dos contextos*. Neste sentido esse autor diferencia essas duas dimensões explicitando que o *controle* estabelece formas de comunicação legítima e o *poder*, as relações entre categorias. Assim, o poder vincula-se às relações que se instituem na prática pedagógica e o controle refere-se aos dispositivos do discurso pedagógico que as regula.

Bernstein (1998, p.37) explica que o *poder* cria, justifica e reproduz os limites entre distintas categorias. Na prática docente, entende-se que o poder direciona o trabalho do professor, pois este já predetermina o que deve ser objeto de estudo e de ensino. O autor acrescenta, também, que o poder atua sempre para provocar rupturas, para produzir marcas no espaço social.¹⁴

Para melhor traduzir as relações de poder e controle, o autor introduz os conceitos de *classificação* e *enquadramento*, explicando que a *classificação* é o meio através do qual o poder se mantém, instituindo-se como legítimo.

O *enquadramento*, para Bernstein (1998), controla as relações que acontecem dentro de uma categoria, de certa área do conhecimento ou disciplina. O *enquadramento* atua para manter a ordem no interior destes contextos. Já os princípios que regem a *classificação* fazem com que o caráter arbitrário do poder desapareça nas relações entre as disciplinas. É como se a *classificação* criasse mecanismos para justificar a separação dos conhecimentos que fazem parte da disciplina “A”, dos conhecimentos que compõem a disciplina “B”. Isto é fundamental para que o poder se mantenha e perdure.

Na tentativa de fazer uma articulação dos conceitos anteriores e a estrutura curricular dos cursos universitários, para fins desse estudo, entenderíamos as categorias como sendo as disciplinas que constituem o currículo dos cursos. Nessa direção, o *enquadramento* seria uma forma de controle do trânsito entre os conhecimentos definidos para cada disciplina e não permitiria que os conteúdos de cada disciplina ultrapassassem os limites impostos pela *classificação*.

Percebe-se, sob essa perspectiva, que os conhecimentos estariam presos a esses limites, impedindo a possibilidade de serem trabalhados sob outra lógica de organização mantendo, assim, o poder instituído como o único legítimo.

Para o autor, o conhecimento transmite-se por três sistemas de mensagens: currículo, pedagogia e avaliação. O currículo define qual o

¹⁴ Livre tradução de: “*el poder actúa siempre para provocar rupturas, para producir marcadores en el espacio social*”.

conhecimento que é válido, a pedagogia qual a forma de transmissão e a avaliação qual a realização adequada do conhecimento, conforme explicam Cunha e Leite, (1996, p. 20). As autoras dizem também que

quem tem o domínio da forma de transmissão exerce o controle (simbólico), possui o poder de distribuir o capital cultural (recursos materiais e simbólicos). E na sociedade de classes, os sujeitos têm acesso diferenciado aos bens simbólicos por estarem diferentemente posicionados na estrutura social. (CUNHA e LEITE, 1996, p.20).

Na Universidade, o estabelecimento dos limites de cada disciplina pode ser uma das causas que interfere na forma como os professores lidam com os conhecimentos da disciplina com a qual trabalham. As disciplinas estão organizadas sob determinada lógica dentro da estrutura legitimada para o conhecimento. Nesse contexto, poucas são as chances do professor encontrar alternativas para a sala de aula e seu trabalho segue na direção de dar conta de ensinar os conteúdos previamente recebidos nas ementas e na ordem estabelecida para seu desenvolvimento. Essa condição nos permite pensar que o poder também é atuante nas relações entre as disciplinas.¹⁵

Bernstein (1998) explica ainda, que a prática pedagógica pode ser entendida como dispositivo transmissor, um transmissor cultural, um dispositivo unicamente humano, tanto para a reprodução como para a produção da cultura.

Em contrapartida, assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para atividade do professor. Com isso, a docência universitária passa a ser considerada como atividade profissional complexa que requer formação específica, mas não desvinculada da reflexão analítica sobre os saberes necessários para que os professores sejam agentes que interpretam propostas, idéias, e atuem como autores de projetos curriculares flexíveis.

Na maioria das vezes, não se leva em conta a perspectiva tão bem caracterizada por Lucarelli (2000, p.36), quando explica que a pedagogia universitária é espaço de conexão de “conhecimentos, subjetividades e cultura,

¹⁵ Aqui estamos associando o termo categoria, definido por Bernstein, à disciplina de ensino.

exigindo um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão”.

Assim, a formação dos docentes universitários, no sentido da qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos para a melhoria da qualidade do ensino que é desenvolvido na Universidade. No entanto, os docentes universitários costumam esperar o conhecimento do campo científico de sua área, alicerçado nos rigores da ciência, e o exercício profissional que legitime esse saber no espaço da prática. As análises e reflexões em torno dos saberes necessários para a prática docente ficam alijadas da discussão que envolve a formação e a atuação do professor universitário.

O professor é um sujeito que vive em um tempo determinado e em uma sociedade concreta, atravessando e sendo atravessado pelas contradições e pelas incertezas desse tempo e dessa sociedade. É um ser individual, com história de vida, ligado a um meio social e familiar que interfere, de alguma maneira, no desempenho de sua função de professor.

A lógica que permeia a prática pedagógica do professor universitário, muitas vezes, valida a idéia de certo descomprometimento com as questões educacionais. Existe pouca reflexão entre os professores universitários, sobre sua função e sobre os fins e valores que dão sustentação às suas práticas de ensinar. Não se leva em conta a discussão sobre o tipo de homem que se deseja “formar” a partir da convivência em sala de aula na Universidade.

A educação não é tomada como processo histórico, social e coletivo, pois desconsidera, na maioria das vezes, o espaço dos sujeitos, professores e alunos como seres históricos, determinados mas também determinantes, da e na realidade social (ANASTASIOU, 2005, p. 40).

Na tentativa de melhor compreender a ausência dessas discussões entre os docentes universitários, é preciso lembrar que o contexto onde se deu sua formação preparou-os para atuarem no mercado exercendo funções específicas da área e não para atuarem como docentes na Universidade.

Em praticamente todas as áreas de atuação, o mercado espera profissionais graduados com características peculiares, como autonomia, generalização, liderança, pesquisa, comprometido com questões sociais,

constante processo de formação e atualização. Isso poderia levar a crer que tais características tornaram-se importantes apenas recentemente. Ao contrário, essas condições sempre estiveram presentes na formação desses graduados, entretanto, atualmente, elas são exploradas mais enfaticamente no discurso neoliberal. Comprometida com as condições acima mencionadas as práticas pedagógicas dos professores assumem, conseqüentemente, contornos que vão na direção do discurso do mercado.

Bernstein (1996) explica que as formas de acesso ao conhecimento são distribuídas diferentemente, controlando as relações entre as classes sociais,¹⁶ entende-se que isto também ocorre na Universidade. Dentro dela, nem todos sujeitos – gestores, docentes, discentes – têm acesso ao conhecimento da mesma forma. Muitas vezes os professores fazem relações entre os conteúdos das diversas disciplinas e os alunos, por terem os conteúdos trabalhados isoladamente em disciplinas específicas, nem sempre conseguem relacioná-los. Não que os alunos sejam incapazes de fazer essas relações, mas não são disponibilizados os meios para que o façam, pois a forma fragmentada com que o conteúdo é estudado limita sua capacidade para re-significar os conteúdos.

De acordo com Bernstein (1998), não importa o que se transmite, mas a forma como se transmite o conhecimento. No movimento de transmissão vai ocorrer a essência do fenômeno de produção de consciência dos sujeitos, ou seja, como o que está fora se torna dentro, como o socioeconômico condiciona e determina o individual, como o macro e o micro nível se relacionam, como pontuam Cunha e Leite (1996, p.19).

Pode-se dizer, a partir dessa perspectiva, que o método de ensinar depende da visão de ciência, de conhecimento e de saber dos professores. Como explica Pimenta (2002, p. 195) “se o docente vê o currículo como uma somatória de disciplinas dispostas lado a lado ou como grade, [...] e toma a disciplina que leciona como fim em si mesma, adotará um método de transmissão e reprodução do conhecimento”.

¹⁶ Bernstein (1996, p.27) utiliza o termo relações de classe com o intuito de designar desigualdades na distribuição de poder e nos princípios de controle entre grupos sociais.

O entendimento do professor sobre o que é o ensino e sobre o que é a aprendizagem, interfere na forma como ele vai gerir este processo no decorrer das aulas e na maneira como vai lidar com o conteúdo e na forma como vai se movimentar no espaço da sala de aula.

Anastasiou (2005, p.12) alerta para o fato que, muitas vezes, o ensino e a aprendizagem são considerados e executados como ações disjuntas. De um lado, o professor que ensina e, do outro, o aluno que aprende, como se existisse uma barreira invisível separando os dois sujeitos e suas ações. Para a autora, esta idéia que parece ser comum entre os docentes, pode ser decorrente do entendimento de que “ensinar é apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição”. Nessa lógica, prevalece a compreensão que o professor deve expor o conteúdo “com a máxima habilidade de que dispõe”.

É possível perceber que essa compreensão de ensino limita e resume a prática pedagógica dos docentes à reprodução de uma listagem de conteúdos que devem ser passados aos alunos.

Neste caso, “a aula é o espaço em que o professor fala, diz, explica o conteúdo cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo” (ANASTASIOU, 2005). Porém, a maneira como o conteúdo é abordado, as sínteses provenientes deste conteúdo e os entendimentos que se acrescenta a um saber ao fazer uma releitura, é uma construção pessoal, única e exclusiva.

Bernstein¹⁷ explica também estas relações que ocorrem durante o desenvolvimento da aula no sentido de que, neste espaço, ocorrem “relações pedagógicas que formam comunicações pedagógicas” nas quais acontecem várias formas de comunicação.

Esta relação pedagógica acontece através do discurso pedagógico que se estabelece no interior dos contextos através do controle. Neste processo, o discurso pedagógico pode ser específico e muitas vezes estar impregnado de idéias pessoais dos professores e sínteses próprias do conhecimento que podem interferir no que o autor chama de recontextualização. Para Bernstein (1994), a recontextualização constitui-se em fortes regras distributivas que

¹⁷ Entrevista realizada com *Basil Bernstein* por Joseph Solomon com o tema *Pedagogia, Identidade e a Construção de uma Teoria do Controle Simbólico*. Traduzido por Joice Elias Costa em Fevereiro de 2007.

regulam a formação do discurso pedagógico específico, redistribuindo quem pode transmitir e o que pode transmitir.

Na esteira de Bernstein (1998, p.63), o discurso pedagógico está constituído por um princípio recontextualizador que se apropria, realoca, reorganiza e relaciona seletivamente outros discursos para estabelecer sua própria ordem.¹⁸

Nesse sentido, importa que os docentes trabalhem em suas aulas na tentativa de superar apenas o processo de ensino na perspectiva de alcançar, simultaneamente, o processo de aprendizagem.

3.4 A cultura docente

Como qualquer outra instituição social, a Universidade produz e reproduz um conjunto de significados e de comportamentos que traduzem uma cultura que lhe é própria. Esta se expressa nas tradições, rotinas, costumes, rituais, forças que conservam e reproduzem a Universidade, condicionando o tipo de vida que nela se desenvolve, além de reforçar valores, crenças, práticas e expectativas consideradas legítimas pelos grupos sociais que a constituem.

Como explica Zabalza (2004, p.80) “as Universidades têm uma cultura específica, uma cultura que lhes é própria em termos de categoria institucional e de instituições independentes (cada uma delas gerando uma identidade cultural própria)”.

Taylor (apud MARCELO GARCIA 1999, p.128) diz que esse autor afirma que

As Universidades, escolas universitárias e departamentos possuem uma cultura material localizada no espaço e no tempo. Os elementos de tal cultura incluem edifícios, instrumentos, equipas, mobiliário, livros.... Também possuem a linguagem, rituais, ideologia, mitos e crenças como cultura simbólica. Cada elemento da cultura simbólica requer um meio para a sua transmissão. A organização e orientação espacial, procedimentos de reuniões, normas para a distribuição de recursos, graus académicos, normas para a sua obtenção, tudo isso determina aquilo a que se chama cultura organizacional.

¹⁸ Livre tradução de: “*el discurso pedagógico está constituido por um principio recontextualizador que se apropria, recoloca, recentra y relaciona selectivamente otros discursos para establecer su propio orden*”.

Por outro lado, não se pode conceber o professor como um sujeito passivo, acrítico, que assimila as condutas e crenças da organização.

Ainda que existam muitos fatores e agentes que influenciam a cultura da Universidade e dos cursos que dela fazem parte, entendemos, assim como Pérez Gómez (2000), que é a cultura dos professores, como grupo social, que majoritariamente determina e mantém a cultura predominante.

Referimo-nos à cultura dos docentes como o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que dito grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e relacionar-se entre si (Pérez Gómez, 2000). Para esse autor a cultura docente constitui-se como o componente privilegiado da cultura da instituição, da estrutura de participação social e da estrutura de tarefas acadêmicas.

A cultura docente se expressa nos métodos utilizados em sala de aula, no sentido e orientação da relação interpessoal estabelecida entre os professores, nos processos de tomada de decisão em que o professor atua nas funções desempenhadas.

A cultura docente não é tributária apenas da experiência historicamente acumulada nos padrões de atuação desse grupo profissional. Ela é influenciada pelas pressões e expectativas externas, pelos requerimentos situacionais dos sujeitos envolvidos. Pérez Gómez (2000) explica que o comportamento docente reflete um delicado e emergente compromisso entre seus valores, interesses e ideologia e a pressão da estrutura institucional. Essa característica põe em evidência a articulação entre a cultura docente e o processo social mais amplo, isto é, sua dimensão ideológica e política e, por isso mesmo, não-neutra.

Convém salientar que é a cultura docente que facilita ou dificulta os processos de reflexão e intervenção autônoma dos próprios colegas e dos estudantes por isso se constitui no fator imediato de maior importância na determinação da qualidade dos processos educativos.

Nesse sentido, podemos dizer que a cultura docente é um fator importante a considerar em todo projeto que se pretende implantar na Universidade em geral, e nos cursos, em particular.

Entendemos também, que a melhoria da prática não requer somente a compreensão intelectual dos agentes implicados, mas fundamentalmente sua vontade de transformar as condições que constituem a cultura herdada.

A cultura profissional dos professores tem como principal referência o conjunto de valores, crenças e saberes que os mantém como um coletivo. Em seus estudos, Hargreaves (1998) identifica duas dimensões fundamentais que constituem a cultura docente: **o conteúdo e a forma**. O conteúdo da cultura docente é entendido como os valores, crenças e atitudes compartilhadas pelo grupo de docentes, isto é, consiste *nas formas* de fazer as coisas. De modo geral, pode-se dizer que *o conteúdo* diz respeito a uma variedade de aspectos que constituem o pensamento pedagógico dos professores. A forma está configurada pelos padrões característicos que manifestam as relações e os modos de interações entre os docentes. A forma da cultura docente define as condições concretas em que se desenvolve o trabalho dos docentes, especialmente o modo como se articulam suas relações com os demais colegas. Nessa perspectiva, as formas de relacionamentos entre os professores têm papel significativo na modificação do modo de pensar e fazer desses profissionais.

É possível perceber que o conteúdo da cultura docente está estreitamente relacionado com a função social específica que a Universidade adquire em cada época e em cada contexto, e sua regulação política e administrativa, assim como com o conhecimento acumulado na tradição teórica e prática desse âmbito acadêmico e profissional, como explica Pérez Gómez (2000, p. 165).

No entanto, é importante ressaltar que as características dominantes da cultura docente, tanto em seus conteúdos como em suas formas, não supõe a determinação definitiva da atuação nem do pensamento dos docentes. Para o autor, elas são marcos simbólicos e estruturais que condicionam, mediam, mas não determinam a capacidade individual ou coletiva.

Como explica Bernstein (1990) o contexto pedagógico reprodutor se ocupa em definir para cada comunidade e para cada época o conhecimento, as atitudes, os valores e o comportamento que se consideram social e epistemologicamente legítimos.

Esse autor considera também que o discurso pedagógico que tem lugar na Universidade ou nos cursos institucionaliza e legitima o conhecimento e as competências legítimas que devem ser reproduzidas nessa instancia de mediação. Portanto, de acordo com Bernstein, todas as atividades instrutivas ou de relações sociais que se estabelecem na instituição se encontram sob “paraguas sociais y orientador de las funciones sociales que se adquiere el discurso reprodutor al sancionar positiva o negativamente um tipo u outro de conocimientos, capacidades, valores y conductas” (BERNSTEIN, apud PERÉZ GOMÉZ, 2000, p. 268).

3.5 O processo de *ensinagem*: novas perspectivas para o processo de ensinar

Entendemos que é preciso transformar a sala de aula de forma que professores e alunos possam vivenciar práticas sociais e intercâmbios acadêmicos que induzam à colaboração, à experimentação compartilhada e a outro tipo de relação com o conhecimento e com a cultura, que estimulem a busca, a crítica, a iniciativa e a construção de alternativas. Nessa direção, estaríamos advogando a favor da ênfase no processo de aprendizagem, o qual desencadearia algumas repercussões para as práticas dos docentes.

Para o professor trabalhar no sentido de fazer com que os alunos aprendam, é necessário desenvolver a habilidade de reorganizar, (re) significar e re-avaliar os conhecimentos científicos a serem ensinados, numa espécie de constante movimento entre os saberes científicos e a maneira como irão se configurar no processo de ensinar e de aprender.

Nessa direção, se o professor entende que a organização do conhecimento deve estar em grade, como somatório de disciplinas dispostas lado a lado, tenderá a adotar a transmissão e reprodução do conteúdo com um fim em si mesmo.

Em contrapartida, é possível pensarmos em uma organização curricular globalizada, na qual a integração se dá pelo próprio desenho curricular.

Anastasiou (2005) explica que um modelo curricular globalizado adota diferentes formas de processar o conhecimento em parceria estabelecida entre alunos e professores envolvidos. O conhecimento, organizado sob a forma de saber escolar e traduzido no nível de assimilação dos sujeitos aprendizes, torna-se dinâmico e admite alternativas que contestam sua condição de universalidade.

Mais do que aprender é necessário *apreender* os conhecimentos trabalhados em sala de aula. Para apreender é preciso agir, tomar para si, apropriar-se, pois como explica Anastasiou (2005, p. 14), esse verbo deriva do latim *apprehendere* e significa segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar tratando-se então de um verbo que exige ação.

Diante das reflexões sobre os verbos ensinar e apreender que a autora criou o termo ensinagem,

para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (ANASTASIOU, 2005, p.15).

Desta forma, existem estratégias de “ensinagem” que se inserem na superação do ensino que se limita unicamente à exposição de tópicos sem nenhuma preocupação com a aprendizagem. Na exposição de tópicos, a única garantia é a explanação do conteúdo, sem que nada se possa afirmar “acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno”. No processo de *ensinagem*, a aprendizagem torna-se proeminente, sendo que esta expressão é utilizada para indicar

uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela. (ANASTASIOU 2005, p.15)

A partir dessa idéia, chama-se a atenção para uma das condições necessárias ao desenvolvimento do processo de *ensinagem*: a “parceria deliberada e consciente”.

Observa-se que a consciência deste processo por parte dos envolvidos é de muita relevância para que ele se efetive. Como alterar os processos de ensino e aprendizagem em prol do aprimoramento e da melhoria da prática pedagógica, se alunos e professores não tiverem idéia da função que cada um exerce neste processo, sem ter objetivos estabelecidos? Por outro lado, uma “parceria deliberada” significa que os dois sujeitos irão opinar, discutir e refletir juntos sobre a condução do processo na sala de aula.

É preciso considerar que os processos de ensino e de aprendizagem são distintos e a ênfase em um ou em outro fará com que os resultados da integração dos dois processos seja diferente, comprometendo a “parceria deliberada”, nas quais as propostas didáticas ressaltam a importância da construção do processo de parceria em sala de aula, deslocando o foco do ensino para a aprendizagem e destinando ao aluno o espaço para aprender.

Como mediador do processo de *ensinagem*, o docente será o primeiro a repensar sobre si mesmo, sobre sua função e também sobre a complexidade exigida para sua tarefa de ensinar. A complexidade dessa tarefa exige conhecimentos específicos da área científica do professor, “conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades”, mas não apenas isso. O conhecimento científico e as práticas que o envolvem são importantes, mas o conteúdo e a prática não garantem a efetivação da *ensinagem*.

Para transformar conteúdo em ensino, o professor confronta-o com o que realmente é necessário aprender, com o perfil do acadêmico que deseja ajudar a formar, algo que requer atualização “tanto com os novos conteúdos como com as novas metodologias didáticas aplicáveis a esse âmbito”.

Questionar termos como ensino e aprendizagem e as proporções que tomam diante das várias interpretações dos professores sobre si próprios, nos levam a refletir sobre a profissão docente, em especial, sobre a prática e o ensino que os docentes desenvolvem em salas de aulas universitárias.

O domínio que o professor tem dos conteúdos a serem ensinados ou o reconhecimento de seus méritos como pesquisador em determinada área é importante, mas não suficiente para o exercício da docência universitária. Concordamos com Zabalza (2004, p.113), quando diz que a “profissionalização docente refere-se aos alunos e ao modo como podemos agir para que aprendam, de fato, o que pretendemos ensinar-lhes”. Dito de outra forma, o compromisso do docente universitário é fazer com que os alunos aprendam o que desejam ensinar-lhes.

Torna-se interessante lembrar o que diz Anastasiou (2005), quando reflete sobre a importância de cada disciplina contribuir em prol da estrutura do conhecimento mais globalizada e coerente, incluindo em suas reflexões a dificuldade dos docentes para trabalharem de outra forma.

Percebe-se, assim, que não basta alterar apenas a estrutura do conhecimento, mas a visão que os professores têm do conhecimento com o qual trabalham. Na mesma direção, pensamos que qualquer tentativa de tornar os conhecimentos trabalhados nas salas de aula da Universidade mais globalizados e integrados implica, também, em pensar a reestruturação do conhecimento que dá sustentação à formação do profissional que se pretende formar.

As discussões realizadas até aqui têm o intuito de mostrar parte das questões que envolvem o fazer pedagógico do professor universitário quando ensina e que estas se fazem presentes nas discussões que pretendemos empreender na pesquisa iniciada.

Alguns estudos já apontam possibilidades para se repensar e para resignificar a identidade e a prática pedagógica do docente universitário. Porém, ainda que estas discussões apontem possibilidades para o debate, existem outras condições que precisam ser investigadas. A elas dedicamos parte desse estudo.

Entendemos ser necessários estudos e proposições mais sistemáticas de investimentos na formação profissional do docente universitário, reconhecendo que os saberes para a docência exigem preparação acadêmica numa perspectiva teórica e prática. Exigem, também, investimento constante

que acompanhe os avanços investigativos e as mudanças paradigmáticas que envolvem os conhecimentos trabalhados e suas relações com os sujeitos nos processos de ensino e de aprendizagem (CUNHA, 1998).

Partindo do pressuposto que a organização e a estruturação dos conhecimentos precisam privilegiar um modelo globalizante, cabe perguntar: quem é o responsável pelas decisões sobre a organização do conhecimento? Qual a relação entre a organização do conhecimento e as práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula? Os docentes universitários reconhecem a necessidade de refletir sobre as práticas que desenvolvem? Os professores se preocupam em articular os conteúdos com os quais trabalham com os conteúdos de outras disciplinas? Importa para os docentes universitários pensar sobre aspectos pedagógicos de suas aulas? Qual a concepção de conhecimento que dá sustentação as suas práticas? Que impactos têm as mudanças curriculares sobre suas ações no cotidiano no qual atuam?

No contexto de discussão de parceria, de esforços conjuntos, de ações docentes deliberadas em sala de aula é que ancoramos nossos esforços na construção dessa investigação, tendo como foco de estudos uma amostra de docentes universitários do Curso de Enfermagem e Obstetrícia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

4. Curso de Enfermagem: mudança de cenário e algumas decorrências

Historicamente, observa-se que a formação em enfermagem esteve sempre ligada ao contexto de trabalho, dado o caráter essencialmente prático desta profissão. Entretanto, intervindo no campo da saúde, sua atuação está sujeita as rápidas transformações, ao nível do saber e da técnica, confrontando-se, assim, com a necessidade de repensar o seu processo de trabalho bem como as competências essenciais ao desempenho da profissão, em um meio em constante mudança.

Como pano de fundo, deparamo-nos com uma profissão que tem sido fortemente dependente da administração central e cresceu no quadro de uma cultura que lhe prescreveu os modos de operar e de um saber delegado, geralmente, pelo médico que lhe determinou os procedimentos técnicos. Caracterizava-se, até a promulgação das Diretrizes Nacionais, o enfermeiro como um profissional munido de um conjunto de rituais e rotinas pré-determinadas tendo limitado o seu direito de prescrever a sua intervenção, desvalorizando, assim seu saber profissional.

Atualmente, a prestação de cuidados com a saúde¹⁹, por razões de natureza social, demográfica e políticas, constitui nas sociedades um campo de práticas sociais e formativas em plena expansão e diversificação. A ênfase colocada na promoção da saúde, alargando o conteúdo desse conceito e

¹⁹ A Organização Mundial da Saúde (OMS), organismo sanitário internacional integrante da Organização das Nações Unidas, define saúde como “estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não somente a ausência de enfermidade ou invalidez”. Disponível em www.dis.unifesp.br/pg/Def-Saude.pdf. Acessado em 4 de outubro de 2007.

articulando-o com contextos sociais e ambientais, corresponde a uma nova visão paradigmática que tem conduzido ao questionamento e a reformulação na missão atribuída quer às instituições formadoras, quer aos atores que protagonizam as políticas de saúde.

À semelhança de outras atividades sociais e profissionais, o campo da saúde vive mutações importantes, decorrentes da revolução tecnológica e informacional que marcou o final do século passado e o início desse século.

A importância atribuída à formação, no campo da saúde, tem vindo a traduzir-se na materialização de uma tendência manifestada nos documentos oficiais, o que pode ser observado mais recentemente no Brasil, com a promulgação das DCN para a área da saúde.

É possível perceber que os princípios e objetivos para a saúde brasileira foram assumidos pelo Estado, inicialmente através da promulgação da Constituição de 1988 e, posteriormente, pela Lei 8.080 de 19 de setembro de 1990, que estabeleceu a reforma sanitária, conhecida como a Lei do Sistema Único de Saúde (SUS). Em 2001, foram estabelecidas, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, que alterou o perfil vigente até então para os profissionais egressos dos cursos da área da saúde. Esses documentos estabeleceram as prerrogativas para a formação dos profissionais oriundos dos cursos de Medicina, Odontologia, Fisioterapia, Enfermagem, Farmácia, Nutrição, entre outros.

Muitos movimentos²⁰ poderiam ser citados para aprofundarmos a discussão em torno do trabalhador da área da saúde mais relacionadas às macros transformações produtivas, os impactos qualitativos e quantitativos do Sistema Único de Saúde (SUS) sobre o mercado de trabalho e heranças do processo histórico de consolidação de disciplinas científicas e profissionais da área. Poderíamos argumentar sobre a forma como cada profissão da área da saúde estabeleceu para si aparatos teórico-metodológicos para sua estruturação e ação. No entanto, nosso propósito nesse trabalho não é discutir

²⁰ Mudanças relacionadas à qualidade, à composição técnica e às funções das profissões (OPAS), àquelas ligadas ao impacto tecnológico, às práticas de controle social e às relações entre usuário e trabalhadores. A grande importância do mercado de trabalho formal do setor da saúde no total de empregos, que aumenta paralelamente a ausência de política do Estado para o tratamento de recursos humanos em saúde.

as questões que permeiam a profissão de enfermeiro, mas situar como as mudanças do sistema de saúde brasileiro implicam na determinação de novos padrões para pensar a formação dos futuros profissionais da área da saúde, o currículo e as práticas pedagógicas dos docentes que atuam nesse curso.

Nessa lógica, observamos que as mudanças do sistema de saúde brasileiro implicam não apenas em novas concepções sobre a saúde e a doença e o novo modelo de atenção, mas de práticas que correspondam na ação aos ideais propalados (RAMOS, 2006).

Depois de aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), ocorreu verdadeira “corrida” dos cursos dessa área para cumprirem sua parte. Professores e dirigentes, coordenadores de cursos, alguns deles pouco familiarizados com o discurso pedagógico e curricular, com a promulgação da Lei, precisavam gerir projetos político-pedagógico que atendessem o discurso oficial.

Explica Ramos (2006) que técnicos da saúde, tornados coordenadores e líderes de processos de mudança no ensino, muitas vezes alheios até mesmo ao que se fazia patamar básico de discussão nas suas instituições, começam a se preocupar em articular e gerir discussões a respeito do projeto político-pedagógico para os cursos que coordenam.

A enfermagem não foge dessa lógica, pois, mesmo que tivesse uma posição histórica diferenciada no que se refere à capacitação de professores e cursos no campo da educação, vê surgir nos fóruns de discussão a presença de faculdades que até então estavam ausentes desse processo, conforme explica Ramos (2006). A autora complementa dizendo que frente ao crescimento desordenado e desigual dos cursos na área da saúde, era de supor que nem sempre a implantação das DCN foi entendida e praticada em contextos de mudanças dos cursos, com discussões realmente balizadas nas propostas contidas no texto e nas possibilidades de cada instituição, ou seja, sustentada por avaliações críticas ao seu conteúdo.

Princípios como o de formação generalista, autonomia, flexibilidade, pluralidade, integração e interdisciplinaridade sempre acompanhadas de teorizações e interpretações diversas se mostraram noções abertas e

imprecisas para aqueles que esperavam formulações prescritivas e uniformizadoras. Ao discutir a situação da enfermagem, Ramos (2004) mostra questões onde é possível reconhecer que em muitas das profissões de caráter técnico, a formação sempre esteve fundada na premissa de um ensino prático.

Sem abrir mão do recurso à prática, o que tem sido superado são visões estreitas sobre a técnica. Na análise que faz, a autora mostra que se a prática é tida como instrumental na formação profissional, a idéia de “saberes operantes” acaba por remeter que saberes “postos em ação” irão produzir os impactos desejados e daí chega-se a necessidade de precoce inserção e compromisso com a realidade de saúde, não apenas “visitada” como campo de possível atuação futura.

Para o Curso de Enfermagem e Obstetrícia, as DCN enfatizam a necessidade de um aluno egresso que tenha perfil de profissional generalista, capaz de atender doenças básicas, de trabalhar no espaço coletivo, apto a trabalhar com os mais diversos tipos de pacientes. Esses documentos realçam também, a importância de desenvolver profissionais que atendam ao aspecto preventivo, não resumindo sua ação ao curativismo, sendo esse capaz de intervir para a melhoria da qualidade de vida da população e comprometendo-se com a transformação social.

As políticas e estratégias de ação no campo da saúde tendem, por um lado, a colocar a tônica no pólo da prevenção, em contraponto a uma ação centrada nos processos de cura. É o alargamento da noção de saúde, bem como o caráter estratégico das práticas de prevenção que fazem emergir a educação para a saúde como uma problemática central nas instituições formadoras de profissionais para essa área.

A reconfiguração do perfil e nas funções do profissional egresso desses cursos correspondem, em alguns casos, a uma reformulação no interior da profissão com a revalorização de determinados ramos. Entendemos que esse movimento, no curso de formação, pode dar-se em dois sentidos, pois, por um lado, pode produzir a emergência de novas especializações e, por outro lado, questionar a tendência da especialização baseada numa abordagem segmentada da saúde humana.

Nessa perspectiva, o discurso oficial que define o perfil desse profissional leva os docentes a pensarem na articulação entre os processos de formação que desenvolvem no Curso e no mundo do trabalho que será encontrado a posteriori. O enfermeiro, que antes assumia o perfil de profissional que atuava em hospitais, clínicas e laboratórios, precisar estar habilitado para trabalhar também, nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) localizada nos bairros, e de se envolver em Programas da Saúde da Família (PSF).

Além disso, o novo perfil, juntamente com a possibilidade de assumir outras funções, interfere na estruturação curricular do curso, principalmente nas práticas desenvolvidas pelos professores durante o período da formação, pois os docentes direcionam seu trabalho no sentido de corresponder às exigências que lhe são colocadas para a formação dos alunos.

As mudanças trazidas pelas DCN para a função e para o perfil do profissional formado no Curso de Enfermagem provocaram, nos docentes desse Curso, reflexões em torno das práticas que desenvolvem, incluindo também, reflexões sobre as concepções de conhecimento que sustentam suas ações docentes. Nessa direção, a perspectiva da racionalidade técnica está concretizada pela organização do conjunto de disciplinas que fazem parte da organização curricular dando um caráter pontual a cada ramo do conhecimento da formação e dirigidas á capacitação individual, sem unidade entre elas e sem inter-relações visíveis.

Refletir os momentos de ensino de técnicas mais do que o processo de desenvolvimento de profissionais aptos a enfrentarem o mercado de trabalho abdica a utilização de recursos da formação e a experiência dos respectivos profissionais que atuam como docentes no Curso.

De algum modo, cenários de mudança são comuns no mundo do trabalho e da Universidade. No entanto, por mais que se tenham motivos para não crer em mudanças, as evidências de avanços importantes não devem ficar escondidas, e, nesse sentido, a pesquisa torna-se um meio de divulgação e de socialização dessas mudanças.

4.1 O Curso de Enfermagem da UFPel: inserção no cenário nacional

A Universidade Federal de Pelotas, atendendo prioridade do Ministério da Educação e Cultura (MEC), segundo orientação do II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND) no sentido da criação de novos cursos de enfermagem, abriu o Curso de Enfermagem e Obstetrícia em 24 de agosto de 1976, o qual obteve reconhecimento em junho de 1980, ano em que graduou sua primeira turma de alunos.²¹

O Curso de Enfermagem e Obstetrícia foi criado vinculado a Faculdade de Medicina, como um departamento dessa Faculdade, mas mantinha as características de um curso independente. Era constituído por órgãos responsáveis pelo ensino, pesquisa e extensão, um Departamento de Enfermagem, um Colegiado de Curso - Graduação, um Conselho Departamental, uma Coordenação de Especialização - modalidade de expansão através da Rede de Pós-Graduação em Enfermagem da Região Sul, conforme consta em seus documentos.²²

Em 1984, o departamento de Enfermagem desvinculou-se da Faculdade de Medicina constituindo-se em Curso de Enfermagem e Obstetrícia, com mais autonomia para gerir suas ações, transformando-se em Faculdade logo após, em 1988, através de Portaria Ministerial.

O projeto político-pedagógico (PPP) que vigora no Curso de Enfermagem data de 1997 e nele encontram-se informações de que o curso surgiu em decorrência da expansão dos cursos de Enfermagem em âmbito nacional, incentivados pelo MEC como forma de tentar resolver a desigualdade da relação que havia entre o número de enfermeiros e o número de habitantes do Brasil.

Segundo Luz (1991), na década de 70 assistia-se a um ensino médico desvinculado da realidade sanitária da população, o que exigia um aumento de profissionais na área da saúde para atender as necessidades da população.

²¹ Informações retiradas do site <http://www.ufpel.tche.br/feo/sobre.html> Acessado 09 de setembro de 2007.

²² Informações retiradas do site <http://www.ufpel.tche.br/feo/sobre.html> Acessado 09 de setembro de 2007.

Essa situação exigiu não apenas a formação de profissionais enfermeiros, mas estendeu-se a formação de profissionais em outras áreas da saúde.

É interessante pontuar que no projeto político-pedagógico do Curso de Enfermagem está escrito que o currículo mínimo dos cursos de graduação em enfermagem era deliberado pelo Conselho Federal de Educação, através do parecer 163/72, explicando que “o currículo vigente até 1996, relacionado na proporção de 60% de atividades na área hospitalar e 40% na área comunitária”.²³

Cabe salientar que nos anos que antecederam a reforma do currículo alguns setores – escolas de enfermagem, associações de classe, conselhos regionais e federal – desenvolveram estudos sobre os currículos dos cursos de enfermagem. Tais discussões resultaram “na determinação da portaria ministerial em dezembro de 1994, reeditada em 1996, que estabeleceu um prazo limite, ou seja, o 1º semestre do ano de 1997, para a implantação do novo currículo que previa carga horária mínima de 3.500 horas, tendo o Estágio Curricular como disciplina obrigatória para a integralização curricular”.²⁴

Uma comissão de docentes do Curso de Enfermagem da UFPel foi instituída para que, dentro do prazo estabelecido, estudasse e elaborasse uma proposta curricular afinada com o discurso previsto na Portaria. Em setembro de 1996 a proposta foi encaminhada e aprovada e nela consta que “o novo currículo foi implantado, conforme previa a lei, em março de 1997, com carga horária de 3.600 horas distribuídas em 9 semestres”.

Com essa determinação observa-se que, até 1996, o enfoque do ensino da enfermagem era predominantemente para a área hospitalar ocupando 60% das disciplinas do currículo e apenas 40% eram destinadas a estudos que envolviam a área comunitária. O percentual acima referido estava diretamente relacionado às exigências do Conselho Federal de Educação que indicava para a formação de profissionais que, *através da compreensão do homem como elemento bio-psico-social, em constante adaptação no meio, fosse capaz de atuar nas várias fases do ciclo saúde-enfermidade*. Percebe-se

²³ Retirado do projeto político-pedagógico de 1997 do Curso de Enfermagem.

²⁴ Informações retiradas do site <http://www.ufpel.tche.br/feo/sobre.html> Acessado 09 de setembro de 2007.

que o foco da formação estava mais voltada para a assistência em enfermagem do que para a saúde pública e comunitária.

O que se pode observar é que não houve mudanças significativas no currículo além de pequenas alterações na grade curricular oriundas de estudos específicos. De certa forma, é possível perceber que a formação de profissionais preparados para tratar problemas da saúde pública não aconteceu paralelamente às mudanças que ocorriam na sociedade com a implantação do Sistema Único de Saúde (SUS)²⁵ que regulamenta o direito de acesso à saúde pública para todos. É como se a Universidade estivesse formando um perfil de profissional cada vez mais questionado pela sociedade.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que a criação do Curso de Enfermagem e Obstetrícia da UFPel deu-se em um momento político nacional de tensionamento e discussões entre a saúde pública e a saúde de “massa”²⁶ cujo resultado delineava um novo cenário para tratar questões da saúde no Brasil.

A discussão em nível nacional sobre os temas de saúde pública e saúde de massa mobilizou os professores do Curso de Enfermagem em torno da preocupação de como incorporar e priorizar no currículo as idéias que permeavam as concepções em debate. Não houve, naquele momento, preocupação dos docentes em melhor entender essa discussão em um cenário nacional mais abrangente, inseridas nas políticas públicas para a saúde brasileira. Aparentemente suas preocupações estavam voltadas para materialização dessa discussão, através da inserção de disciplinas no currículo do Curso que atendessem pelo seu conteúdo programático as novas perspectivas explicitadas no discurso oficial.

Da leitura dos documentos²⁷ do Curso é possível observar que entre os anos de 1992 a 1996 a Faculdade de Enfermagem oferecia Cursos de Especialização em Saúde Comunitária o que de certa forma, mostra que as

²⁵ A Lei do SUS é de 1990 e foi implementada pelo Decreto 99.438 / Decreto 4.878 / Decreto 4.699.

²⁶ Termo usado por Luz para descrever o modelo de saúde massificado instaurado no Brasil período da Ditadura Militar (1964-1984).

²⁷ Informações retiradas do projeto político-pedagógico

preocupações para com a saúde pública já faziam parte das discussões realizadas entre o corpo docente.

Em 1997, foram acrescentadas disciplinas pedagógicas com carga horária total de 270 horas transformando o Curso de Enfermagem e Obstetrícia em Curso de Licenciatura Plena em Enfermagem e Obstetrícia.

Não encontramos no projeto político-pedagógico uma justificativa explícita para a introdução das disciplinas pedagógicas que o transformou em Curso de Licenciatura. Nesse sentido o que sabemos a respeito²⁸ é que com a criação de diversos cursos²⁹, em escolas de educação profissional que formam técnicos de nível médio³⁰ em enfermagem houve uma procura por profissionais da área que tivessem habilitação para serem professores nesses cursos.

Em agosto de 2001, o Parecer CNE/CES de nº 1.133 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Esse documento expressa o perfil “exigido” para a formação do profissional de enfermagem dizendo que o enfermeiro precisa ter

formação generalista, humanista, crítica e reflexiva. Profissional qualificado para o exercício de Enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado em princípios éticos. Capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde-doença mais prevalentes no perfil epidemiológico nacional, com ênfase na sua região de atuação, identificando as dimensões bio-psico-sociais dos seus determinantes. Capacitado a atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano. Enfermeiro com Licenciatura em Enfermagem capacitado para atuar na Educação Básica e na Educação Profissional em Enfermagem.

No entanto, mesmo que o projeto político-pedagógico do Curso, de 1997, esteja em estudos para possíveis reformulações é possível observar que o perfil de enfermeiro nele expresso, mostra que existe preocupação com uma formação voltada para a saúde comunitária.

O fragmento a seguir, que trata do perfil do enfermeiro, extraído do texto do PPP diz que:

²⁸ Obtivemos essas informações em conversas informais (não gravadas) com professores do Curso.

²⁹ Pelo menos em Pelotas existem várias escolas que ministram esse curso.

³⁰ O SENAC, dentre outras, é uma das Escolas que criou o curso técnico de nível médio em enfermagem.

O enfermeiro é o responsável legal pela equipe de enfermagem (formada por enfermeiros, técnicos e auxiliares de enfermagem), atentando para a promoção, manutenção e recuperação da saúde de indivíduos, famílias e comunidades. Participa do diagnóstico, planejamento e direcionamento das ações de saúde institucional, municipal, regional e nacional, concretizadas através da assistência, do ensino, da pesquisa e de projetos específicos para grupos ou comunidades.

Também se encontra explicitado no PPP considerações a respeito do currículo que complementam a idéia anterior. Nele é mostrado a dificuldade de trabalhar no sentido de uma formação integral do aluno quando o currículo é apresentado de forma fragmentada, com disciplinas isoladas, pois “observa-se ementas e conteúdos não integrados entre si, o que fortalece uma visão de homem e sociedade desvinculada da realidade”.³¹ Nesse sentido podemos inferir que o trabalho desenvolvido na perspectiva de proporcionar ao aluno uma visão mais global das suas possibilidades de atuação e responsabilidades, quando ingressam no mercado de trabalho, é dificultado pela forma como está estruturado o currículo do Curso.

A perspectiva de pensar alternativas de estruturação para o currículo que atenda ao que está explicitado na Lei, foi uma das razões que levou o grupo de professoras do Curso de Enfermagem à Faculdade de Educação, conforme já mencionado anteriormente.

Entretanto, para além de estruturar uma nova grade curricular, existe preocupação por parte desses docentes em refletir e estudar práticas que efetivem as mudanças apontadas.

Assim, analisar suas expressões sobre as práticas que desenvolvem, sobre as reflexões que fazem a respeito das possibilidades de mudanças, sobre as identificações que tem com a carreira docente e sobre as implicações das DCN sobre suas práticas mobilizou esse estudo.

4.1.1 Iniciando o percurso de análise: o que expressaram os interlocutores sobre as repercussões das DCN nas suas práticas

As diretrizes curriculares apontam que “os conteúdos essenciais para o Curso de Graduação em Enfermagem devem estar relacionados com todo o processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrado à

³¹ Fragmento extraído do item que trata do marco metodológico.

realidade epidemiológica e profissional, proporcionando a integralidade das ações do cuidar em enfermagem”³². Nessa perspectiva as iniciativas no Curso de Enfermagem de tornar o currículo e as práticas pedagógicas mais integradas e mais globalizadas além de facilitar o processo de *ensinagem*³³ também estarão respaldando o que está exposto nas DCN. Entende-se que todas as disciplinas deverão estar relacionadas com a finalidade primordial do cuidar em enfermagem.

Para alguns docentes já existe o exercício de uma prática na direção de integração de disciplinas e de conteúdos conforme está explicitado nas DCN. Entretanto, há que se complementar que alguns deles expressaram que esse trabalho só é realizado efetivamente no último semestre do Curso. Nesse sentido, uma das professoras entrevistadas explica que é mais fácil integrar porque o aluno já passou por todas as disciplinas e enfatiza que a modalidade de pensar os conteúdos de forma integrada é *pouco trabalhada ainda nos semestres anteriores, então quando chega no nono semestre fica mais fácil porque é a formação dele*. Complementa dizendo que o princípio da formação mais integrada está na *formação do aluno concluinte que a gente vem fazendo há bastante tempo, eu acho que (as DCN) só vem reforçando, é uma coisa que a gente vem fazendo*.

Esta professora trabalha com o aluno concluinte e através da sua fala entendemos que ela procura facilitar, através do estágio, a integração dos conhecimentos. Elucidando essa idéia, Leite (apud Anastasiou, 2005, p.49) alerta para o conhecimento tratado como produto, que dessa maneira cabe perfeitamente em uma formatação de grade curricular onde cada professor dá conta de uma parte, que cabe a sua disciplina, despreocupando-se com as demais. Ficaria assim, sob a responsabilidade do aluno, fazer a síntese no momento do estágio ou do trabalho de conclusão de curso, os temidos TCCs, temidos porque ali o aluno terá que fazer por si e solitariamente as sínteses que o currículo em grade não facilitou nem propiciou.

³² Trecho extraído das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Enfermagem.

³³ Expressão criada por Anastasiou para referir-se a um processo de ensino e aprendizagem que se desenvolva através de parceria deliberada em professor e aluno.

Por outro lado a capacidade de trabalhar coletivamente na direção de buscar integração entre as disciplinas do curso parece ser uma barreira a ser transposta por alguns docentes, pois de acordo com um dos entrevistados *isso que mais mexe... porque eu penso que não sou só eu, que a maioria de nós não sabe muito trabalhar junto, o que me assusta é como a gente vai aprender a trabalhar junto, nós colegas.*

Outro docente expressou-se no mesmo sentido dizendo que *pensar assim como que eu vou sentar com o colega de uma outra área específica que eu nem sei direito o que ela pensa e trabalhar com um grupo de alunos junto com ela, isso que mais vai mexer comigo. Porque é muito fácil e cômodo como está agora eu faço o planejamento, vou lá, dou as aulas....não preciso ficar fazendo esse tipo de interação com outro colega. Tem colega que eu convivo há 14 anos e nem sei direito o que ele faz dentro da sala de aula. Não sei o que ele pensa e acho que o desafio maior para mim das diretrizes é “o que nós vamos dar conta de integrar”.*

Expressões como as anteriores nos remetem as reflexões de Anastasiou (2005), quando ressalta a importância de cada disciplina contribuir em prol da estrutura do conhecimento mais globalizada e coerente, incluindo em suas reflexões a dificuldade dos docentes para trabalharem de outra forma.

Percebe-se que não basta alterar apenas a estrutura do conhecimento, mas também a visão que os professores têm do conhecimento com o qual trabalham. Na mesma direção, pensamos que qualquer tentativa de tornar os conhecimentos trabalhados nas salas de aula mais globalizados e integrados implica, também, em pensar a reestruturação do conhecimento que dá sustentação à formação do profissional que se pretende formar.

Essas reflexões nos remetem ao que Santos (2004) diz referente às situações de integração de conhecimentos que obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos, exigindo um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem, como as Universidades.

Para Santos (2004) a instabilidade causada pelo impacto destas pressões contrapostas cria impasses onde se torna evidente que as exigências

de maiores mudanças vão freqüentemente de par com as maiores resistências à mudança.

Ao discutir a situação da enfermagem, Ramos (2004) mostra questões onde é possível reconhecer que em muitas das profissões de caráter técnico, a formação sempre esteve fundada na premissa de um ensino prático.

As reflexões de Ramos (2004) aparecem na fala de um docente quando se refere às mudanças e aos impactos da DCN no Curso. Perguntada sobre as possíveis mudanças na sala de aula, ela diz *ela que haverá mudança sim, na prática de sala de aula e, na prática do campo de estágio acho que vai ter bastante. Não sei se nós estamos preparados pra essa mudança que a gente está querendo implantar. Acho que é uma mudança bastante grande em relação ao currículo atual.*

Na mesma perspectiva, uma professora complementa essas idéias dizendo que *as DCN dos cursos da área da saúde estão fundamentadas no SUS e o que a gente vê hoje, os nossos alunos tem pavor da saúde pública. Por que lá não tem equipamentos, não tem coisas mais sofisticadas, não tem pacientes muito graves, eles vão ter que trabalhar na perspectiva da prevenção, da atenção básica da saúde, porque como o SUS é uma porta de entrada eles só chegariam ao hospital quando realmente houvesse necessidade, os alunos têm uma dificuldade tremenda eles chegam numa Unidade Básica, dizem: ah não tem nada pra fazer. Porque não tem um curativo grande, não tem um paciente grave, esse tipo de coisa, muito tecnicista. E com as diretrizes os alunos vão aprender desde o primeiro semestre a trabalhar essas questões, fazer a intervenção, não só na questão da doença, mas da prevenção para não chegar a doença. Eu acho que as diretrizes curriculares avançaram muito nessa situação e que vai mudar realmente a formação.*

Utilizando o conceito bernsteiniano de códigos, é possível afirmar que o novo enfoque trazido pelas DCN, traz juntamente consigo um novo princípio regulativo, que acaba conflitando com o código compartilhado pelos professores até então.

Ao regular as formas de consciência, os códigos expõem algo como verdadeiro fazendo com que os sujeitos eles ajam de determinada forma a partir da posição em que se encontram. Daí uma explicação para a dificuldade de se transformar alguns aspectos do processo de ensino e aprendizagem na Universidade em prol da aula mais dinâmica, pois os códigos que regulam o contexto da prática docente, na maioria das vezes, foram reconhecidos e assumidos como legítimos. Sendo assim, os códigos exercem poder de coerção sobre os sujeitos, o que faz com que ele possa perdurar por muito tempo. Mas ao mesmo tempo em que posiciona e que expõe algo como legítimo e verdadeiro os códigos também trazem consigo um potencial de mudança. Como afirma Bernstein (1996, p.51), o código “traz consigo o que ainda não foi vocalizado”, o que ainda não foi pensado e que pode constituir-se em uma potencial de mudança, de nova relação de poder.

Portanto, não está se afirmando que o código irá se alterar repentinamente, mas este é o início do processo que está começando a delinear neste curso novos significados relevantes, novas formas de realização, novos contextos evocadores (BERNSTEIN, 1996). Com a nova proposta das DCN, as contradições existentes em toda a relação de poder vão se tornando mais visíveis possibilitando mudanças.

Porém, ao mesmo tempo que foram assumidos e reconhecidos como legítimos ainda para ser vocalizado

As expressões dos professores deixam transparecer que as mudanças pretendidas só serão levadas a efeito se forem pensadas numa concepção epistemológica diferente da tradicional. Alguns deles revelaram que a percepção de conhecimento que está presente no conteúdo que ensinam precisa ser revisitada. Uma professora disse que *não sei se a gente tem conhecimento... a minha maior preocupação é se a gente vai ter suporte suficiente para implantar essa mudança, tão radical em relação ao que é hoje. Acabando praticamente disciplinas, porque o grande problema hoje é que se discute as disciplinas, cada um com coisas pontuais sem ter muito essa interligação, entre o que um dá e o outro dá.* Complementa dizendo que o que *mais mexe em relação ao trabalho é a possibilidade da integração, de como tu*

trabalhar esse conhecimento que não seja de uma forma tão disciplinar e que esse conhecimento possa ser mais integrado.

Por mais difícil que seja trabalhar coletivamente e integrando conhecimentos é através de tentativas como essas que a visão do conhecimento por parte dos professores poderá reconfigurar. Retomando Anastasiou (2005, p.49), “mesmo que o docente pretenda apenas lidar com uma parte do conhecimento, terá dificuldades em não favorecer a interação, pois o Projeto Político-pedagógico já se organiza nessa outra forma”.

Outros depoimentos também expressam preocupação nesse sentido quando os docentes explicam que *o fato das DCN dizer que tem que ser integrado e o fato da gente pensar até aonde nós conseguimos integrar. Para mim esse é o maior desafio, é o que mais vai mexer com o meu processo de trabalho hoje. Eu acho que precisa mais, na verdade mais leitura e mais conscientização dos professores porque a gente ainda está naquela linha antiga, que isso (conteúdo) é meu e ninguém mexe.*

Um interlocutor referiu-se a formação dizendo que ela às vezes é *meio rústica para mudança, quando tem que ter a mudança... acho que em todo o processo quando tu tem uma mudança, há uma resistência muito grande em querer se adaptar as novas diretrizes, acho que aquilo (conhecimento) é meu e tem que morrer comigo, e tem que ficar só comigo.*

Na estrutura curricular do Curso, o estabelecimento dos limites de cada disciplina pode ser uma das causas que interfere na forma como os professores lidam com os conhecimentos da disciplina com a qual trabalham. As disciplinas estão organizadas sob determinada lógica dentro da estrutura legitimada para o conhecimento. Nesse contexto, torna-se difícil que o professor encontre alternativas para a sala de aula que integre os conteúdos. Essa condição nos permite pensar no que Bernstein (1996) chama de poder explicando que o poder também é atuante nas relações entre as disciplinas.³⁴

A maneira como o poder se manifesta e se mantém é denominado por Bernstein de *classificação*. A classificação atua entre as disciplinas estabelecendo barreiras entre elas, legitimando o que é aceito ser estudado na

³⁴ Aqui estamos associando o termo categoria, definido por Bernstein, à disciplina de ensino.

disciplina “A” e o que de responsabilidade da disciplina “B”. Uma *classificação forte*³⁵ estabelece sólidas barreiras entre as disciplinas dificultando o diálogo e qualquer tipo de interação. Através das expressões destes docentes percebe-se a dificuldade existente em relacionar os conhecimentos entre si e com outros de modo a favorecer outras maneiras de organização dos conteúdos.

No entanto, existe um movimento no sentido de mobilizar os professores para estudar as DCN e viabilizar a prática do discurso oficial, embora alguns professores expressem que a concepção de formar um enfermeiro generalista já é presente no Curso. Como disse um docente essa *faculdade de enfermagem já vem desde a sua fundação com uma idéia bastante voltada pra enfermeiro generalista.*

Em relação à implantação das DCN um docente afirmou que o grupo *vem discutindo e amadurecendo essas idéias, conversando... pensar como que nós vamos botar isso na prática. Então acho que estamos tentando nos conscientizar dessa necessidade para depois então aplicar.*

No mesmo sentido outro docente complementa que é importante e *necessário discutir mais porque as diretrizes trazem uma proposta muito boa para a mudança do currículo. Perguntar “que enfermeiro nós queremos formar”? Então através da leitura das Diretrizes, a gente consegue absorver para poder fazer as mudanças que são necessárias e importantes.*

O que se pode observar das falas dos professores em relação às repercussões das DCN em seu trabalho cotidiano é que eles estão construindo um processo de discussão e compartilhamento de idéias para darem conta da mudança que precisa ser empreendida. Os docentes já perceberam que uma mudança dessa natureza só será possível quando for alterada a lógica de organização do conhecimento na proposta curricular.

Não foi possível aprofundar a partir das falas o conceito de currículo integrado de Bernstein. Os professores têm uma idéia de que o currículo precisa sofrer alterações, mas não descrevem alternativas sobre uma nova reestruturação dos conhecimentos. Pode-se exemplificar com uma das falas

³⁵ Bernstein (1996) aponta quatro níveis de classificação que oscila entre forte e fraca. Quanto mais forte a classificação, mais forte os limites que a definem.

quando uma das professoras foi questionada sobre os impasses enfrentados para atender as DCN, ela responde *Mudar o nosso currículo, acho que isso é uma das coisas. Pra isso precisa instrumentalizar os professores,... pra tomar essa posição segura... A gente não ta querendo só cumprir uma formalidade, a gente ta querendo realmente mudar, mudar e aproveitar essa oportunidade pra mudar, porque a gente acredita também que esse currículo não ta mais atendendo as necessidades do mercado então do que hoje é preconizado.*

Importa ressaltar que esta entrevista foi realizada num determinado momento do processo de reflexão e estudo do grupo, que atualmente já pode ter tomado outras formas, o que pode ter interferido em novas concepções entre os professores.

As DCN enfatizam a importância do projeto político-pedagógico “buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência”.

Quem vai elaborar o projeto político-pedagógico são os professores deste curso através de uma leitura e interpretação dessas diretrizes para a comunidade em que este curso se insere. Neste sentido recorreremos novamente a Bernstein (1994) quando fala sobre a recontextualização que significa trazer para o contexto específico o que está estabelecido nas diretrizes resignificando para o novo campo e, conseqüentemente, gerando um novo discurso pedagógico específico. Os professores são os reprodutores do que está estabelecido nas DCN e os alunos os adquirentes.

Entendemos que essa é uma etapa que requer mobilização coletiva, tempo e conquista do espaço para a mudança.

Os relatos dos professores mostraram que a estrutura do Curso está organizada para um modelo de ensino e de aprendizagem que desarticula o conhecimento favorecendo espaços individuais. Isso faz com que o professor, de certa forma, proteja seu espaço e não se abra para o que é coletivo, o que torna mais difícil a construção de propostas que rompam com a lógica da fragmentação.

5. As expressões dos professores sobre o exercício da docência, práticas e concepções de conhecimento: continuando o percurso de análise

Conforme descrito anteriormente, os profissionais que atuam como professores no ensino superior possuem identidade profissional que se mescla entre a docência universitária e a carreira profissional que desenvolvem no mundo do trabalho. Como docentes universitários, suas ações se alicerçam mais no âmbito da pesquisa científica do que com propostas alternativas para a sala de aula, ou seja, para o ensino que desenvolvem. Em nenhum momento lhes é exigido estudos referentes à sua prática pedagógica, nem no ingresso como docentes universitários e nem posteriormente durante a sua atuação. Essa condição, na maioria das vezes, faz com os docentes universitários repitam os modelos aprendidos com seus ex-professores, perpetuando a idéia de que basta uma sólida formação científica para dar conta do ensino que devem desenvolver, repetindo conteúdos sem grandes questionamentos sobre sua utilização no momento atual.

No entanto, algumas iniciativas são vislumbradas e nelas encontramos algumas possibilidades de ruptura com o discurso que enfatiza que para ensinar basta saber os conteúdos específicos de suas disciplinas.

Com o intuito de entender como nossos entrevistados posicionam-se diante da sua formação de origem e o exercício da docência, observou-se que eles valorizam esta formação como um condicionante importante para serem professores.

Perguntados sobre as contribuições que a formação específica na área da enfermagem dá para o desenvolvimento de suas aulas os professores, são unânimes em afirmar que é importante alicerçar suas aulas em conhecimentos específicos, mas externaram preocupações com a questão pedagógica.

Dos cinco interlocutores, três fizeram, explicitamente, referência a necessidade de formação pedagógica quando assumem a docência. Eles responderam que *acho que a gente tem a formação técnica e teórica para desenvolver a prática, mas para dar aula eu acho que falta a parte teórica pedagógica... eu diria que dentro da sala de aula, no exercício da docência eu preciso uma sustentação teórica para aquela prática, para as ações...aspectos referentes ao ensino eu preciso de sustentação teórica, só a prática não dá conta... o que contribuiu muito para eu ser professora foi o mestrado em educação pois me propus a estudar muitas outras coisas que minha formação como enfermeira não me deu, pensando no campo da educação.*

Embora não expresse diretamente a necessidade de formação pedagógica, uma professora fala da importância de um aprofundamento teórico, ao explicar que *muitas ações de enfermagem que eu faço eu posso fazer, mas dentro da sala de aula, no exercício da docência, eu preciso de uma sustentação teórica para aquela prática, para aquelas ações.*

O relato acima mostra como um aspecto importante para ser professor a necessidade de levar para os alunos uma justificativa para as ações da enfermagem. Diz que precisa de uma explicação teórica que mostre a importância das suas ações indicando que há necessidade de sistematizar, reorganizar as ações da enfermagem que ela exerce na sua prática profissional para torná-las objeto de ensino. Pensar sobre as suas ações profissionais para levá-las para a sala de aula, faz com que a professora pense sobre as suas ações, e o que é realmente relevante ser transformado em objeto de ensino.

Conforme explica Anastasiou (2005) este processo é único e pessoal e mesmo que se possa levá-los aos alunos, chegará um momento em que o graduando por si só terá que percorrer o mesmo caminho da professora.

Outra professora contou que fez o Curso fora de Pelotas e que nele cursou uma disciplina chamada Didática aplicada a Enfermagem explicou que

através dessa disciplina eu acho que ela me deu subsídios ... e essa disciplina, assumindo a docência, me deu embasamento que pude trazer para a prática de enfermeira...

Zabalza (2005, p.111) argumenta que ensinar requer altas exigências intelectuais e por esta razão apenas a disciplina de didática seja pouco para fornecer um conhecimento mais rico para o exercício da docência visto que, na visão deste mesmo autor, educar também exige:

saber agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes com que se tenham de trabalhar (...); ser capaz de estimulá-los a aprender, a pensar e a trabalhar em grupo; transmitir-lhes a paixão pelo conhecimento, pelo rigor científico, pela atualização, etc.

Apenas um dos entrevistados não fez referência à questão pedagógica e disse que *é extremamente importante a formação profissional para poder passar (para os alunos). Não só a graduação, depois principalmente a especialização ajuda bastante nessa questão de sala de aula. Sendo especialista numa determinada disciplina dá mais segurança para chegar lá (sala de aula) e conversar com o pessoal e transmitir.*

Pimenta (2002) mostra que a identidade do professor universitário ainda está alicerçada primeiramente da sua área de formação na graduação. Quando se tornam professores, esta visão ainda permanece muito arraigada, inclusive nas suas ações como professores. Para essa autora, a construção da identidade docente é gestada a partir dos estudos formais iniciados na graduação seguido das especializações.

Um entrevistado explica: *preciso buscar outros conhecimentos, outras formações, me atualizar, buscar outras práticas independentes do título que eu tiver como enfermeira, eu preciso buscar me atualizar, o fato de eu ter um título de doutor não significa que eu seja ótima, excelente, o que basta para ser professor.*

Outro docente diz que *a formação como enfermeira não é suficiente mas ela é importante porque a enfermagem é extremamente educativa.*

No mesmo sentido foi enfatizado por um de nossos entrevistados que *o enfermeiro por si só já é um educador, porque se ele não tem a sala de aula ele tem a equipe dele, tanto nas instituições hospitalares, quanto nas Unidades*

Básicas de Saúde, que ele é um líder da equipe, sempre líder da equipe, então ele tem a função e a própria formação nossa já nos leva a ser um educador, então na sala de aula pelo menos por causa do tempo, eu não sinto tanta dificuldade, de domínio de sala e de domínio de classe.

O depoimento de um deles foi que *para me dar sustentação para a sala de aula só a formação docente não dá conta, mas só a formação como enfermeira também não, eu acho que preciso me instrumentalizar, ter sustentação teórica, um referencial teórico.*

Analisar as diferentes concepções expressas pelos docentes nos remete ao que afirma Zabalza (2004, p.18) quando diz que

a cultura das organizações está relacionada com a sua própria identidade diferencial: o modo de ser e atuar de um grupo de indivíduos é o que os diferencia uns dos outros. Dentro de um grupo podem se criar hábitos, valores e idéias em comum.

Como o autor revela, não é fácil identificar os “hábitos das instituições universitárias”³⁶ mas é algo relevante na medida em que auxilia-nos a ver não só os costumes, mas principalmente os significados dos acontecimentos no mesmo local de trabalho.

Na perspectiva de Pérez Gómez (2000) o comportamento docente reflete um delicado e emergente compromisso entre seus valores, interesses e ideologia. O campo profissional de origem e o lugar que a disciplina ocupa na grade curricular do curso também é um fator a ser mencionado, pois reflete concepções e compromissos do docente com o trabalho que desenvolve.

Essa situação foi enfatizada por um docente quando afirmou que *trabalha disciplinas bem profissionalizantes e é extremamente importante a formação e a vivência, não só a formação mas a vivência. Os exemplos que a gente usa são exemplos que a gente vivencia na prática. É extremamente importante a formação profissional.*

Salientou também, que *a minha área é enfermagem psiquiátrica, dentro da psiquiatria como um todo, há a grande discussão da reforma psiquiátrica e dos hospitais psiquiátricos. Eu penso que os dois são importantes e os dois*

³⁶ Termo utilizado por Zabalza (2004).

têm o seu momento. Uma coisa que eu não concordo por exemplo, com a idéia da reforma psiquiátrica é o fechamento da instituição. Eu acho que no momento que o paciente está naquela fase... ele precisa vir pra cá.

Na resposta desse docente foi apontado à importância de desenvolver suas aulas em um local específico, alegando ser isso muito, pois ela requer espaço apropriado devido a sua especialidade.

É importante salientar que esse depoimento pode ser entendido na esteira de Hargreaves (1998) quando se refere ao conteúdo e a forma da cultura docente. Segundo ele, a forma da cultura docente define as condições concretas em que se desenvolve o trabalho dos docentes, especialmente o modo como se articulam suas relações com os demais colegas. Nessa perspectiva, as formas de relacionamentos entre os professores têm papel significativo na modificação do modo de pensar e fazer desses profissionais.

Zabalza (2004, p.84) explica que “diversos componentes da cultura das Universidades estão especialmente relacionados com tipo de práticas formativas nelas desenvolvidas”. O lugar de atuação, as disciplinas que os professores ministram dentro de um currículo também contribuem para a sua formação.

São maneiras distintas de encarar a profissão que, em alguns casos, se relaciona com a identidade de cada professor, ligadas as suas área de formação, de ação na profissão a partir de lugares epistemológicos distintos e é a partir dessas diferenças que se constrói e se mantém a cultura da Universidade.

Na concepção de Zabalza (2004, p.84) “a idéia de *cultura* institucional deve ser compreendida como um conjunto harmônico de facções e não como uma unidade sólida”. As diferenças corroboram para a manutenção da identidade que o autor denomina de “sistemas compartimentados de convivência”.

Na esteira de Bernstein (1998) podemos entender que a delimitação da área específica do conhecimento explicitado por esse respondente delimita seu campo de atuação ao hospital e a uma disciplina específica. Percebe-se que existem indícios do que Bernstein (1998) chama de *enquadramento*, como

sendo algo que controla as relações que acontecem dentro de uma categoria, de certa área do conhecimento ou disciplina. O enquadramento atua para manter a ordem no interior destes contextos, criando mecanismos para justificar a separação dos conhecimentos que fazem parte de disciplinas específicas. Isto é fundamental para que o poder se mantenha e perdure.

Outra dimensão de análise foram os desafios enfrentados na carreira docente, uma vez que sua profissão de base é a enfermagem. Perguntados sobre esse aspecto e sobre seu ingresso na carreira um professor respondeu que *no início tem aquela coisa da própria insegurança de quem está começando... outro desafio, que este a gente leva a vida inteira, é o desafio da atualização, porque se a gente está como profissional trabalhando como enfermeiro numa instituição, claro que tem que se atualizar mas a exigência não é tão grande de quem está na instituição (de ensino). Então eu acho que o grande desafio é enfrentar esse contato com aluno, este dia a dia com aluno, que ele nos cobra, nos conhecimentos, nos cobra atualização. E acho que este é um grande desafio.*

No mesmo sentido, outra entrevistada disse que a atualização torna-se atualmente um grande desafio para o professor. Ela explica que na *carreira como docente os desafios é estar sempre atualizado, é correr atrás do conhecimento, hoje com todos os meios de comunicação, internet... os alunos estão buscando, se atualizam muito rapidamente e isso faz com que o professor tem que correr atrás, muito mais do que em outras épocas.*

Expressões como as anteriores revelam que a sala de aula torna-se um constante desafio, pois como bem explica Cunha (2007, p. 18):

O acesso a informação cada vez mais prescinde da instituição escolar/universitária para sua circulação. A revolução tecnológica está produzindo a fórceps uma nova profissionalidade docente. Não há mais lugar para a clássica percepção do professor como principal fonte de informação, depositário da verdade e das certezas que, na frente dos alunos, esmera-se para transmitir tudo o que sabe. É necessário que o professor seja ponte entre o conhecimento disponível e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos.

É interessante salientar que uma das professoras refere-se aos desafios relacionando-os ao retorno que os alunos devem dar em sala de aula, vinculando o ensino que desenvolve ao processo de aprendizagem. Explica

que os desafios foram os mais variados possíveis: *eu digo para os meus alunos a Universidade não forma, informa, e a partir daí tu busca uma especialização, um mestrado, um doutorado, tu busca outras referências.. Então eu tive dificuldades de sala de aula, era muito preocupada com o que eu ia aprovar junto ao aluno, os planos de ensino, os objetivos do plano de ensino, depois os feedback o retorno do conteúdo que eu dava, tudo isso são barreiras que a gente passa.* Nesse sentido, podemos entender que a professora procura trabalhar na perspectiva apontada por Anastasiou (2005) quando chama a atenção para uma das condições necessárias ao desenvolvimento do processo de *ensinagem*, que é a parceria deliberada e consciente. Para a autora, “parceria deliberada” significa que os dois sujeitos irão opinar, discutir e refletir juntos sobre a condução do processo na sala de aula.

Optou-se também, em pontuar, a partir das falas dos professores, como eles se posicionavam quanto aos saberes profissionais para o exercício da docência. Eles indicam os saberes oriundos da profissão de base para estruturar o conhecimento específico que devem trabalhar em sala de aula. Nessa direção um docente explicou que os saberes da profissão de enfermeiro lhe deram a fundamentação para entender o que é específico dessa profissão de enfermagem: *Para isso! Porque eu considero que eu sou uma docente que trabalho com a especificidade de ser enfermeiro. Os saberes e práticas da saúde mental que eu penso que são coisas do campo não são coisas específicas do núcleo do ser enfermeiro. É claro que eu entendo que o fato de eu ser enfermeira e trabalhar cinco anos como enfermeira, foi fundamental para conseguir ensinar um pouco o que é essa profissão.*

Interessante salientar que um interlocutor disse que *como a enfermagem é extremamente educativa, grande parte das nossas ações tanto na prática como na teoria, elas são educativas, a gente trabalha com a promoção da saúde, com prevenção e cuidados curativos como a gente pode dizer. Para tudo acaba usando sempre a educação. Na maioria dos trabalhos e coisas que a gente faz aparece a educação e a comunicação como uma das nossas práticas mais importantes, eu acho que em tudo o que a gente faz ela (educação) passa interligada.*

Depoimentos como esses ajudam a entender que os professores empenham-se em desenvolver uma prática na direção de vislumbrar os princípios declarados nas DCN quando esses referem-se a formação generalista, autonomia, flexibilidade, pluralidade, integração e interdisciplinaridade sempre acompanhadas de teorizações e interpretações diversas. Entender que a educação é um processo que acompanha os acontecimentos em sala de aula e o processo de ensino é fundamental para tratar os conteúdos de ensino.

5.1 Explicitando e analisando as falas sobre o trabalho coletivo para a construção do projeto político-pedagógico

As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem que aspectos devem ser priorizados na formação discente a fim de se atingir o perfil do aluno egresso que ela estabelece. Fica a cargo da Universidade definir estratégias para alcançar tais objetivos através da organização dos conteúdos, das atividades a serem desempenhadas na condução do processo de ensino e aprendizagem, entre outros.

Nesse sentido entende-se que os professores precisam ler, discutir e refletir sobre as DCN a fim de definir estratégias e maneiras de sistematizá-las através do PPP. Estas reflexões e discussões necessitam ser feita em conjunto para se criar um projeto comum que tenha contribuição de todos os docentes oriundos de diferentes áreas. Como explica Veiga (2004) o projeto exige “reflexão compartilhada de pontos de partidas e concepções iniciais”.

O projeto político-pedagógico é o documento que deve reunir a releitura das DCN e sistematizar quais as ações a serem desenvolvidas dentro da realidade do Curso. O projeto apresenta as especificidades da instituição, as necessidades da comunidade onde os alunos atuarão. Este documento é fruto de discussões entre os professores e, na concepção de Veiga (2004, p.75) o projeto político-pedagógico “é complexo, porque procura compreender o sentido político do que realizamos como professores e pesquisadores”. O debate que leva a elaboração do PPP é um importante momento onde conflitam idéias e concepções diferentes e onde se problematizam, também, as questões das Universidades.

Na tentativa de compreender como ocorre a participação dos professores nas discussões que envolvem leitura e elaboração do projeto político-pedagógico incentivamos os entrevistados a falar sobre esse tópico. Um aspecto em comum encontrado na fala dos professores é que as discussões referentes ao projeto sempre foi motivada por fatores externos, por cobranças externas que exigiam reformulações no currículo.

Uma interlocutora, que ingressou na faculdade em 1980 e assumiu funções do colegiado do curso até 1997, explica que as discussões para a elaboração do PPP ficavam restritas à *organização de disciplinas no semestre, diminui, aumenta carga horária, troca pré-requisito*. Outro respondente disse que *quando se iniciou o curso, o nosso curso fez 30 anos, eu cheguei aqui 1 ano depois, nós tínhamos uma proposta que seguir, uma tábua curricular, o currículo mínimo e nesse currículo nós trabalhamos vários anos*.

O enfoque do currículo também era outro, conforme explica uma docente *até 97, ele era só voltado praticamente para área hospitalar, um percentual muito grande para a área hospitalar e quando chegava na saúde pública ele reduzia consideravelmente*.

Na esteira das considerações de Veiga (2005, p.51) isto poderia ser decorrente da visão de que “o projeto político-pedagógico é uma ferramenta ligada à justificção do desenvolvimento institucional nos moldes empresariais”.

Portanto, é compreensível que as discussões ficassem condicionadas ao tipo de profissional que se pretendia “entregar” ao mercado e, nesse sentido, a atuação do professor limitava-se a estes condicionantes.

Ainda recorremos a Veiga (2005) quando explica que a racionalidade técnica se vale de ferramentas para a manutenção do que está estabelecido de diferentes formas e talvez uma delas, dentro da Universidade, seja a idéia que perpassa de que não há outras formas de se reorganizar o conhecimento, de se repensar um novo projeto político-pedagógico.

Porém, em 1997 começou a se fazer necessário mais reflexões sobre o perfil de enfermeiro que se queria formar e, conseqüentemente o enfoque do currículo do curso sofreu alterações significativas. Como explica uma professora: *pegamos uma reforma, foi onde a gente conseguiu botar 50% (do*

conteúdos) para cada área. Eu já vinha fazendo essa discussão conseguiu-se fazer aquela mudança, onde a gente mostrava que não era só a grade curricular, trazia o perfil do nosso aluno, as competências, habilidades, já tinha uma preocupação maior, para que ele (o aluno) ia servir.

Atualmente, os professores estão discutindo sobre o profissional que precisam formar e, cada vez mais, são instigados a se interar dessas discussões. No entanto, como até então prevalecia o perfil de profissional de enfermagem formado para trabalhar na área hospitalar, acredita-se que as mudanças não irão acontecer em um curto espaço de tempo, pois é necessário que os docentes estejam familiarizados com o “outro” perfil explicitado nas DCN.

Para socializar esses conhecimentos o estabelecimento de métodos que favoreçam uma apropriação coletiva é importante (ANASTASIOU, 2005). Diante das novas perspectivas para a formação do enfermeiro deu-se início a um processo de busca de alternativas para discutir para se compreender no coletivo o que é esperado do profissional em enfermagem. Este é um momento, segundo Veiga (2005), de se reafirmar a competência da Universidade de propor, executar e avaliar um projeto de formação de profissionais em nível superior.

Ao contar sobre esse momento vivenciado na Universidade, outra professora critica que as discussões eram *sempre muito preocupadas em termos de tábua curricular, conteúdo, e se trabalhava um pouco o perfil do profissional enfermeiro que nós queríamos formar, mas quando terminavam essas discussões sempre estava direcionado, fechadinho a tábua curricular.*

Embora existam tentativas de fazer diferente, a lógica da organização curricular em disciplinas fragmentadas, ainda é muito presente. Como explica Anastasiou (2005, p.49), muitas instituições tentam integrar o currículo mas sem alterar a sua lógica. No processo de reconfiguração de conhecimentos ele poderá ser apresentado tanto como algo pronto e acabado, como algo potencializador de novas experiências, de novas formas de pensar o conhecimento. A lógica de organização dos conhecimentos compartilhada pelos professores é baseada numa visão cartesiana e “o modelo racionalista

está de tal forma entranhado que não facilita ações integrativas dos saberes por parte dos alunos”.

Ao falar sobre a dimensão humana do projeto político-pedagógico Veiga (2005, p.78) explica que como geralmente os professores e alunos são aqueles que concebem, executam e avaliam este documento, ele é um produto de uma ação humana. Para a autora “as relações entre sujeitos se assentam nas relações entre a instituição educativa e o contexto social mais amplo”. Mais importante do que definir objetivos, talvez seja as estratégias para atingi-los. As relações humanas no interior da Universidade devem ser reforçadas, entre os docentes e entre os alunos, que podem ser convidados para discutir e refletir sobre as atividades curriculares, algo que os tornará mais comprometidos com o seu próprio processo de formação.

Uma das entrevistadas expressa que faltam ações mais concretas em prol da concretização de um projeto comum: *a gente vem discutindo há muito anos, eu acho que está faltando mesmo isso sair do papel e botar na prática*. Ela ainda diz que o momento de discussão vivenciado atualmente na instituição deixa-os *com a corda no pescoço, tem que mudar o currículo e assim vai... afrouxa e aperta de novo*.

Como as DCN trazem a necessidade de trabalhar um currículo integrado que forme um aluno que não tenha uma visão unilateral da ciência, mais do que nunca é importante investir no trabalho coletivo dentro da Universidade.

Como explica CUNHA (2007, p. 18)

Qualquer proposta curricular que pretenda uma articulação em torno de um projeto de curso exige a condição de trabalho coletivo. Requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação; um professor que transgrida as fronteiras de sua disciplina, que interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e no qual a sua produção acontece.

Foi importante compreender o reconhecimento dos docentes de que há um saber pedagógico a ser apreendido para fundamentar as propostas. Uma professora explicou que quando começaram as discussões sobre o PPP, o grupo sentiu falta *de embasamento nos aspectos mais relacionados a educação, por exemplo, currículo*. Então entendemos que seria interessante

uma interlocução com alguém da educação pra discutir um pouco a questão do currículo em si, conhecer outros tipos de currículo no sentido também da gente se instrumentalizar e sensibilizar os nossos colegas, para motivá-los na verdade, para eles sentirem necessidade disso. A gente achava que trazendo pessoas de fora que pudessem contribuir que isso ia ser um fator positivo nessa investida nossa, e realmente foi.

Interessante observar que os professores que procuram este tipo de formação já haviam participado de outro tipo de discussões anteriormente. Zabalza (2004, p.151) faz uma constatação que “os professores que mais procuram a formação são justamente aqueles que mais formação tiveram”. São estes professores que acabam sensibilizando os demais e mostrando aos colegas como a formação para ensinar poderá contribuir para enfrentar com melhores condições a “complexidade da docência universitária atual”.

Um interlocutor disse que *a gente faz discussões, teve uma boa assessoria da faculdade de educação, por vários encontros que eu acho que nos ajudou muito, nos acrescentou muito, fez a gente repensar, estudar. É que nem tudo a gente tem muito claro, essa é a nossa maior dificuldade e aí precisaria de uma ajuda externa.* Complementam ainda que não é mais possível *discutir currículo e terminar numa proposta de tábua curricular, aquilo fechadinho, o nosso fechadinho, com pré-requisito.*

Cabe salientar que as falas anteriores mostram que, mesmo que o conhecimento específico seja importante para dar os primeiros passos na estruturação do PPP, é importante que exista uma estrutura de apoio que auxilie a reflexão coletiva.

Disse-nos uma professora que *o último documento que a gente tem é de 1997, só que agora a gente tem que escrever de novo o nosso projeto pedagógico, porque temos clareza que aquele não está dando conta mais, de novo a gente está retomando, tem que dar uma conversada com a Cecília porque a gente queria um pouco da ajuda deles, para discutir mais ainda a questão da metodologia, como é que a gente vai trabalhar isso?*

A valorização dada ao apoio pedagógico também pode ser percebida quando a professora refere-se à formação pedagógica como suporte para as

ações de discussão coletiva. Expressou que *eu não fiz Mestrado em Educação foi em Enfermagem, mas por curiosidade, por leitura, quando a Mabel estava aqui eu fazia muito curso, estava sempre fazendo um processo de educação continuada.. E aí a gente achava que os nossos colegas também precisavam se sensibilizar e achávamos que nós não dávamos conta disso, então a gente sentiu necessidade de trabalhar e eu fiz contato com o pessoal da educação.*

Nota-se que a idéia não é receber receitas prontas e nem ficar na dependência de outras instâncias, mas de procurar um espaço que favoreça a articulação do trabalho coletivo e da reflexão sobre os processos e as condições em que eles acontecem.

A fala a seguir ajuda a ilustrar o processo que os docentes estão vivenciando no grupo de estudo quando diz que *vamos discutir as diretrizes, quem prepara, quem lê os textos, a gente se divide, cada um faz uma parte, que eu acho que não é um processo para viabilizar só administrativamente nós estamos nos preparando para fazer a mudança. Eu sinto um pouco isso, eu estou tentando a ajudar a preparar as pessoas e a me preparar para fazer essa mudança.* Em contrapartida expressam a preocupação de não terem a totalidade dos colegas participando das discussões e dizem *que nem todos os colegas vêm para os debates, para os encontros, para as oficinas e aí nós começamos assim: se não vão todos, então vão aqueles que têm interesse para poder modificar, e esses que estão participando que vão ter o cuidado de trazer os outros para poder se interar e se integrar ao processo.*

O que fica muito evidenciado nas falas são idéias diferentes sobre o modo de encarar a docência, e é perceptível a relação entre as idéias com o tipo de formação pela qual passaram os professores. Nas relações internas essas idéias divergentes se chocam e se convertem numa disputa interna sobre o que cada grupo de docentes acredita, pois eles acabam expondo as suas concepções. Romper internamente com modelos culturais faz parte da dinâmica habitual das instituições universitárias, o que é compreensível tratando-se de um tema como pedagogia na Universidade, pois como explica Cunha (2006), a pedagogia universitária é um campo epistemológico ainda frágil, ainda em construção passível de reflexões.

Entre alguns traços que compõe a cultura dos participantes da pesquisa reconhecem a importância da graduação em enfermagem juntamente com outros aspectos para desenvolver a profissão.

6. O que aprendemos nessa caminhada: tecendo comentários finais

Nessa pesquisa propusemo-nos a analisar e discutir teoricamente as expressões de um grupo de professores do Curso de Enfermagem e Obstetrícia da UFPel, na sua condição de docente universitário quando foram instigados a falar sobre suas práticas pedagógicas, sobre as repercussões das DCN sobre seu trabalho cotidiano, sobre o trabalho coletivo que desenvolvem para a construção do Projeto político pedagógico e seus desafios ao assumir a docência como sua profissão.

Tratou-se de, não apenas descrever suas falas, mas apreender o que os professores revelaram, ao mesmo tempo em que tentamos aprender com eles o processo que vivenciam como docentes. Foram diferentes histórias, distintos estilos, percepções e crenças. A essa diversidade não podemos deixar de acrescentar a condição do olhar da pesquisadora.

Para analisar o material coletado, extraímos categorias da obra de Santos (1988, 2000, 2001, 2004), de Zabalza (2004), Pimenta (2002), Cunha (1998, 2003, 2004, 2007), Bernstein (1994, 1996, 1998, 2000), dentre outros. Partindo desses pressupostos teóricos, procuramos estabelecer dimensões para a análise dos dados, obtidos através de entrevistas semi-estruturadas, tendo em vistas os focos que nos mobilizaram durante o desenvolvimento da pesquisa.

Talvez a dificuldade maior na reflexão que fizemos sobre as respostas dos professores tenha residido no conhecimento “precário” que temos da realidade complexa em que se situa o trabalho do professor universitário.

No entanto, procuramos levar em consideração o “lugar” dos sujeitos que produziram os relatos e compreendê-los a partir do processo que vivem atualmente. Cabe salientar que a análise realizada tem uma intencionalidade e é significativa para o investigador, o que entendemos que não invalida o esforço empreendido nessa investigação.

Algumas categorias orientaram a análise ao mesmo tempo em outras emergiram dos próprios dados. Organizamos, então, os elementos presentes nas respostas dos interlocutores e explicitamos-os como:

- a) existência de um **documento oficial (DCN)** que propõe uma nova visão para a formação do profissional enfermeiro, que **ocasionou uma desacomodação tanto em suas práticas como no currículo do Curso;**
- b) nas suas **práticas pedagógicas** os docentes enfatizam a necessidade de constante atualização sobre os conhecimentos específicos, mas alguns têm **dificuldades em perceber que, além desses, existe conhecimento pedagógico** que poderá dar suporte à construção de suas aulas;
- c) **o trabalho coletivo** desenvolvido de forma mais efetiva com o comprometimento de um maior número de professores poderia **favorecer a construção do Projeto político pedagógico do Curso** assim como poderia proporcionar uma maior **“aproximação” entre os docentes que trabalham em diferentes lugares epistemológicos do currículo;**
- d) **a percepção** que os professores têm **do conhecimento com o qual trabalham** define, de alguma maneira, uma estrutura de **poder** (na concepção bernsteiniana) criando espaços singulares;

- e) **por terem a formação específica em enfermagem**, e essa ser reafirmada em Cursos de Mestrado e Doutorado na área, existe a preocupação com **o cumprimento da ordem formal e fragmentada** dos programas, dificultando pensarem outra **lógica para a estrutura do currículo**.

Nas declarações da maioria dos interlocutores foi possível constatar que existe compreensão sobre as práticas pedagógicas que ultrapassam a lógica de que para ensinar basta saber, apenas, os conhecimentos específicos de sua profissão de origem. Embora alguns deles não tenham declarado explicitamente necessitarem de conhecimentos pedagógicos, mencionaram que a sala de aula é um constante desafio frente à avalanche de informações que os alunos estão expostos. Nessa perspectiva, evidenciaram a necessidade de estarem sempre atualizados tanto em relação aos conhecimentos específicos como na forma de trabalhá-los na sala de aula. Contudo, não podemos deixar de mencionar que estes professores foram formados para serem enfermeiros, em um período em que o mercado valorizava um profissional especialista que deveria estar apto para atuar na área hospitalar. Por outro lado, a formação para a docência não é uma exigência da própria Universidade que faz a seleção dos professores alicerçada na lógica dos conhecimentos específicos da área, não exigindo ou oferecendo programas para a formação pedagógica de seus professores, com raras exceções.

Assim, diante das mudanças significativas trazidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do profissional enfermeiro, os professores depararam-se com a necessidade de rever o Projeto político pedagógico do Curso para dar conta das exigências da Lei.

Além disso, percebem que as alterações necessárias ultrapassavam a simples organização de uma nova “grade” curricular, exigindo estudos que os ajudassem a estruturar um currículo integrado e significativo para os alunos, preparando-os para atuarem na área da saúde coletiva e na prevenção da doença.

A proposta das DCN causa desacomodação tanto nos professores que levam a cabo o ensino estruturado na organização dos conhecimentos construída sob a lógica da racionalidade técnica, como nos professores que percebem a necessidade de construir um outro referencial para pensarem suas práticas e um novo currículo para o Curso.

A partir das análises sobre as respostas, percebeu-se que há preocupação por parte de alguns docentes em encontrar meios de favorecer a integração das disciplinas. Eles reconhecem essa necessidade e expressam que mudanças como essas só poderão ocorrer no momento que houver trânsito entre as áreas do conhecimento. No entanto, suas preocupações centram-se em “como” por em prática a integração de conteúdos, alegando que existe uma desarticulação entre os docentes o que dificulta o trabalho coletivo.

Nessa perspectiva, Zabalza (2005) ajuda-nos a explicar que uma das questões que prejudica a interação entre os conhecimentos está na identidade profissional destes docentes que se sentem legitimados pela formação de base e não admitem “invasão” em sua individualidade de sala de aula.

Nesta lógica, voltam-se para questões que dizem respeito ao pragmatismo do conhecimento em sala de aula e não percebem que as mudanças anunciadas ultrapassam a lógica de organização de conteúdos. Poucos foram os docentes que se referiram a necessidade de discussão coletiva e de cunho epistemológico que ajudasse a construir um currículo globalizado (ANASTASIOU, 2005).

Zabalza (2005, p.127), ao referir-se aos docentes universitários, afirma que falta “a capacidade de dar esse salto qualitativo da visão individual para nos sentirmos membro de um grupo de formadores e de uma instituição que desenvolva um plano de formação”. O autor ainda ressalta a importância de se pensar no papel que cada disciplina contribui para a construção do “todo” que se quer desenvolver no aluno.

Essa perspectiva nos remete as reflexões de Cunha (1998, p. 81) sobre os achados de uma de suas pesquisas quando explica que

as afirmações dos professores encaminham a idéia de que trata-se de diferentes formas de conceber como se constrói o conhecimento: a concepção dicotômica que compatimentaliza o conhecimento e trata-o de forma estática; e outra, de sentido dinâmico, que articula dialeticamente ação (prática) e reflexão (teoria).

Para que o processo de discussão auxilie na busca de novos caminhos, entendemos que os docentes precisam pensar em mudar sua postura frente ao conhecimento. Precisam estar dispostos a transgredir limites impostos pelo currículo fechado e reconhecer que a ciência pode ser pensada sob outra ótica, tornando-a mais flexível e possibilitando meios de interação com outras áreas. O conhecimento, até então inquestionável, precisa tornar-se objeto de reflexão e discussão e, neste processo, o docente tem que estar aberto a ver que este conhecimento pode assumir outras formas. Esta é uma condição pessoal que apenas um trabalho coletivo não terá alcance.

A cultura da Universidade é um aspecto que influencia nas escolhas e no que é valorizado pelo grupo e pelos professores. Dependendo do que é priorizado em uma estrutura administrativa pode-se favorecer ou não o trabalho em grupo.

Nota-se que os professores valorizam a formação específica para o exercício da docência bem como suas experiências profissionais, pois é através delas que eles dizem que podem levar para a sala de aula exemplos vividos na prática de enfermeiros.

A maioria dos entrevistados apontou para a importância que a formação pedagógica pode assumir, tanto no contexto das mudanças pretendidas, como no espaço da sala de aula e, nesse sentido, alguns deles expressaram que sentem falta de qualificação na área da educação para melhorar no exercício da docência.

Outros professores disseram que a enfermagem é uma profissão que está muito ligada à educação, pois o enfermeiro, em geral, trabalha em equipe, ou com equipes, o que exige do profissional manter contato com pessoas, sempre mediado pela relação humana.

Foi possível identificar nas respostas dos interlocutores que a valorização que alguns deles dão para uma formação que os prepare para o exercício da docência está vinculada à área com a qual trabalham e o lugar

que a disciplina ministrada ocupa no currículo do Curso. Nesse sentido, prevalece a idéia de que quando os professores trabalham com disciplinas que fazem parte dos últimos semestres do Curso a formação prática, tanto deles quanto dos alunos, precisa ser mais enfatizada em troca da formação pedagógica. Assim, os professores que trabalham com disciplinas profissionalizantes, consideradas mais técnicas, entendem que é necessário que sua formação seja mais específica, ratificando a idéia de que quanto mais conhecimento científico tiver em sua especificidade mais condições de *passar*³⁷ o conteúdo para os alunos terão.

Em contrapartida, alguns dos entrevistados que trabalham com disciplinas que enfocam um tipo de conhecimento não tão específico do campo do conhecimento da enfermagem³⁸ sentem necessidade de discussões que envolvem questões ligadas ao ensino. Nessa perspectiva, alguns docentes entrevistados expressaram a necessidade de uma formação continuada que os ajude a enfrentar os desafios do ato de ensinar.

Em geral, o professor universitário considera que sua formação deve acontecer a partir do aprofundamento de conhecimentos da sua área de formação acadêmica e essa pode se dar a partir de pesquisas em cursos *stricto sensu* e, às vezes, pela função que desempenhou como profissional no mercado de trabalho. Essa parece ser uma das razões que, em alguns casos, o professor universitário demonstra não possuir uma identidade bem definida (por ele mesmo) porque ao ingressar na docência assume outras funções que não eram aquelas para as quais foi formado ou que estava exercendo no mundo do trabalho. Cabe trazer aqui a fala de uma professora que explicita essa situação quando ela diz que *eu já fui enfermeira por muito tempo, só exercendo a função de enfermeira, quando eu passei para docência eu já tinha alguns anos atuando no mercado como enfermeira em vários locais diferentes, unidades diferentes. Aí eu tive muita dificuldade em deixar de ser enfermeira e assumir só a docência, tanto que até hoje eu tenho dificuldade de escrever que eu sou professora, que sou **professora–enfermeira**, eu escrevo primeiro que sou **enfermeira-professora**. Eu não consegui ainda assumir essa*

³⁷ Expressão utilizada por um sujeito da pesquisa.

³⁸ Poderíamos citar, como por exemplo, a ética.

característica, ou então esse papel de ser apenas docente e não enfermeira. Eu tive, acho que ainda tenho, dificuldade até hoje, pois não consegui fazer isso ainda. (grifos da pesquisadora).

Um dos desafios apontado por os professores foi a própria sala de aula, como *lócus* de um trabalho direcionado para o ensino, pois consideram que ensinar em sala de aula é uma ação muito diferente, e *exige mais*, do que a assistência ou os atendimentos realizados em postos de saúde ou hospitais, características essas que alicerçaram sua formação acadêmica. Incluem nesse aspecto o pouco tempo que permanecem com os alunos alegando que é insuficiente para desenvolver todo o conteúdo.

Sabendo dos impactos que as DCN causaram nos professores, tanto no aspecto estrutural de organização do currículo, como nos aspectos que permeiam a concepção da formação e/ou do perfil do enfermeiro. Entendemos que eles estão mobilizados e empreendendo um movimento que conta com o apoio de alguns professores da Faculdade de Educação, com vistas a cooptarem todos os docentes do Curso para a construção do projeto político-pedagógico. Acreditamos tratar-se de um processo de constituição de um grupo que seja comprometimento com a construção de um projeto de Curso a partir do trabalho coletivo.

Identificamos que as discussões referentes ao PPP sempre foram motivada por fatores externos, sejam eles alguma mudança na política para a área da saúde, ou aqueles que envolvem questões administrativas locais.

Atualmente, através do contato com o grupo de docentes que desenvolve o trabalho junto a FaE, pudemos observar que, mesmo que novamente tenha havido intervenção externa que provocou-os para as mudanças estruturais, já existia um movimento interno por parte de alguns docentes que entendiam ser necessário maior flexibilização do currículo. Mesmo que não soubessem explicitar o motivo de tal movimento e o que entendiam por flexibilização, deixaram transparecer em suas respostas que era necessário engajar-se nos movimentos nacionais de atualização dos currículos dos Cursos de Enfermagem.

Interessante citar o que diz Zabalza (2005) referindo-se a formação de professores universitários. Diz o autor que “os professores que mais procuram a formação são os que mais formação tiveram”. Os professores que participam do grupo de discussão e que foram entrevistados nessa pesquisa apresentam uma trajetória marcada por participações em processos de mudança de diversas ordens, inclusive aquelas que envolvem as questões de administração da Universidade.

Ainda incluímos em nossas reflexões finais que os professores valorizam o apoio pedagógico que estão recebendo dos professores da Faculdade de Educação³⁹, admitindo que possuem dificuldades em reorganizar e sistematizar sozinhos uma nova proposta. Eles ainda expressam o entendimento de que precisam dos colegas para efetivar a reestruturação curricular e preocupam-se com a não-participação de todos.

Enfim, é preciso reconhecer que um trabalho coletivo na direção apontada pelo grupo de docentes do Curso de Enfermagem e Obstetrícia da Universidade Federal de Pelotas, por si só, não garante mudanças imediatas no currículo nem rupturas no processo de ensinar. É preciso que os professores acreditem em novas alternativas para pensar a ciência e o conhecimento com o qual trabalham. Mas não há como deixar de reconhecer que o movimento que pudemos presenciar, o qual contempla as possibilidades de discutir múltiplas racionalidades, favorece e articula novas possibilidades, dando suporte e legitimidade às iniciativas grupais.

³⁹ Referiram-se e destacam, principalmente, tanto o apoio recebido como a competência da professora Maria Cecília Leite para conduzir um processo dessa natureza.

7. Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). *Processos de Ensino na Universidade - Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville/SC: Univille, 2005.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

BARDIN, L. *Análise do discurso*. Edições 70, Lisboa: 1979.

BERNSTEIN, 1994, *Entrevista com Basil Bernstein* por Joseph Solomon com o tema *Pedagogia, Identidade e a Construção de uma Teoria do Controle Simbólico*. Traduzido por Joice Elias Costa em Fevereiro de 2007, página 33, nota de rodapé n.10

BERNSTEIN, Basil. *Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogia, control simbólico e identidad: teoria, investigación e crítica*. Madrid: Morata, 1998.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Lanham: Rowman e Littlefield, 2000. [Traduzido do original em inglês por Joice Elias Costa]

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Farmácia e Odontologia. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/130001farmodonto.pdf> >, acessado em 26 de setembro de 2006.

CUNHA, Maria Isabel da (coord.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. In: Anais Eletrônicos do II Simpósio Nacional de Educação Superior e Desenvolvimento Profissional. Porto Alegre/RS: UFRGS, 2006. [Cd-Room]

CUNHA, Maria Isabel da (org). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas/SP: Autores associados, 2005

CUNHA, Maria Isabel da (org). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. *Formatos Avaliativos e a construção de docência no ensino superior*. Relatório de Pesquisa, CNPq, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. *O Professor na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editores, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da.; ZANCHET, Beatriz; FISCHER, Maria Cecília; MALLMANN, Marly; NEUMANN, Laurício, "Fontes e saberes na construção da profissão docente: um estudo empírico à luz da contribuição de Maurice Tardif". In: GARRIDO, Susane; CUNHA, Maria I. da; GUE MARTINI, Jussara. *Rumos da educação superior*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise. *Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

JAPIASSU, H. *Introdução às ciências humanas: análise de epistemologia histórica*. São Paulo: Letras & Letras, 1994.

LUCARELLI, Elisa (comp). *El asesor pedagógico em la universidad*. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Piados, 2000.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Madel Therezinha. *Notas sobre as políticas de saúde no Brasil de transição democrática – anos 80*. In: Physis, Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro: UERJ, 1991, (p.77 – 95).

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Paulo Salles de. *Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas*. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, Unesp, 1998.

PÉREZ GÓMES, A *La cultura escolar em la sociedade neoliberal*. 3 ed. Madrid: Ediciones Morata, 2000.

RAMOS, Flávia Regina S. *Desafios para a formação do SUS* In: 56º Congresso Brasileiro de Enfermagem, 2004, Gramado. Anais, 2004.

RAMOS, Flávia Regina S. *SUS e diretrizes curriculares nacionais no ensino de graduação e ensino profissional*. Palestra proferida no 18º Fórum Catarinense de Escolas de Enfermagem. Itajaí, 21 a 23 de abril de 2004.

RAMOS, Flávia Regina S.; PADILHA, Maria Itayra C. de S. *Formação Profissional e Políticas de Saúde – Cenários em transformação?* Actas do VII Colóquio sobre Questões Curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro), Globalização e (des) igualdades: os desafios curriculares. CIEd, 2006.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo, 2000. 182 p. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis em educação*; Trad. Beatriz Affonso Neves – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Universidade no século XXI : para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice, o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Cortez, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre a ciência*. Porto: Afrontamento, 1988.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2001

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANCHET, Beatriz Maria Atrib. *A prática avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar*. São Leopoldo, 2003, 301 p, Tese de Doutorado, Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos -UNISINOS.

ZANCHET, Beatriz Maria Atrib. *Desenvolvimento de processos algébricos na perspectiva de aprendizagem significativa*. Santa Maria, RS, 2000. 101 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação.

8. Anexos

8.1. Entrevista aplicada aos professores do Curso de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do completo professor (a):

E-mail:

Formação acadêmica:

Há quanto tempo atua no Curso de Enfermagem da UFPel:

Quanto tempo atuou na profissão de enfermeiro (a):

O projeto de pesquisa que estou desenvolvendo tem como objetivo compreender as concepções que os professores do curso de enfermagem têm sobre suas práticas pedagógicas. Gostaria também de compreender melhor os processos que os professores vivenciam no contexto da implementação das DCN e as mudanças que delas induzem no cotidiano docente.

Questões:

1. Como pensas que a tua formação acadêmica (de enfermeira) pode estar contribuindo para o desenvolvimento das práticas que desenvolves em sala de aula? Ou seja, pensas que as tuas ações como professora tem sustentação na tua formação como enfermeira ou existem outros aspectos que julgas importante para ser professor?
2. Que características possuem os professores que assumem a docência universitária como a sua profissão? (ao invés da carreira de profissional - enfermeira). Na tua trajetória como docente tens identificado desafios para desenvolver as tuas aulas? Quais são eles?

3. Que condições ou aspectos são trazidos nas DCN que repercutem diretamente no teu trabalho de professor?
4. Poderias contar um pouco sobre a tua participação nas discussões do PPP do curso de enfermagem?
5. Que impasses o Curso e os professores estão enfrentando para implementar o discurso trazido pelas DCN para o perfil do aluno egresso?
6. Que condições consideras importantes e que precisam ser revistas, tanto no curso como nas práticas dos professores, para formar os alunos com o perfil “desejado” pelas DCN?

8.2. Resultados parcial obtidos da aplicação das entrevistas⁴⁰

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Formação acadêmica – Mestrado em Enfermagem

Há quanto tempo atua no Curso de Enfermagem da UFPel – 29 anos / 30 (como professor)

Enfermeiro – 6 anos

1. **Como pensas que a tua formação acadêmica (de enfermeira) pode estar contribuindo para o desenvolvimento das práticas que desenvolves em sala de aula? Ou seja, pensas que as tuas ações como professora tem sustentação na tua formação como enfermeira ou existem outros aspectos que julgas importante para ser professor? (prática)**

R – Não, com certeza até porque a gente... eu trabalho com as disciplinas bem profissionalizante, e... e é extremamente importante a formação e a vivência, não só a formação mas a vivência, porque antes de ser professor eu trabalhei em hospital, então eu tive 6, 7 anos como enfermeiro de hospital depois que eu passei a ser professor, aí os exemplos que a gente usa, são exemplos que a gente vivencia na prática, então tira aquela coisa assim do livro. O exemplo do livro, é o exemplo da vivencia da gente na prática. Então, por isso que eu acho que é extremamente importante a formação profissional, pra gente poder passar.

- (RETOMEI A QUESTÃO) *Pensas que as tuas ações como professor...*

R- Claro que não só a graduação mas também, depois principalmente a.. a especialização ajuda bastante nessa questão da sala de aula. Que... sendo especialista numa determinada disciplina dá mais segurança pra chegar lá, conversar com o pessoal.. e transmitir. Eu não sei se eu peguei? A sustentação seria nesse sentido...

⁴⁰ Optou-se por omitir o nome dos professores neste anexo. Foram selecionadas apenas duas entrevistas das cinco que foram analisadas.

- Seria da tua formação como enfermeiro. E na prática, teria alguma outra questão?

R – Sim aí... eu acho que a especialização ajuda bastante.

2. Que características possuem os professores que assumem a docência universitária como a sua profissão? (ao invés da carreira de profissional - enfermeira). Na tua trajetória como docente tens identificado desafios para desenvolver as tuas aulas? Quais são eles? (prática)

R – É... no nosso caso, aqui na Universidade todos os professores são com dedicação exclusiva. Então todos eles tem uma... uma dedicação a Universidade. E aí além da coisa, da prática que é o estágio que a gente faz aqui, tem também a parte teórica e aí entra o famoso tripé pesquisa, ensino e extensão.

- (RETOMEI A QUESTÃO) Na tua trajetória como docente... podes falar desde que ingressou na docência, no espaço da sala de aula.

R- Claro no início... é no início tem aquela coisa da própria insegurança de quem tá começando... eu acho que esse sim foi o grande desafio e outro desafio, que este a gente leva a vida inteira é o desafio da atualização, porque... se a gente tá como profissional de uma instituição, profissional... trabalhando como enfermeiro numa instituição, claro que tem que se atualizar mas a exigência não é tão grande de quem está na instituição. Sala de aula não, sala de aula o aluno cobra muito. Então eu acho que o grande desafio é enfrentar esse contato com aluno, este dia a dia com aluno, que ele nos cobra, nos conhecimento, nos cobra atualização. E acho que este é um grande desafio.

- Algo mais como desafio na tua prática, em relação as aulas?

R- De início sempre dá aquele friozinho na barriga e tal... mas hoje já são 30 anos então já ta... já não tem um grande desafio ... a não ser este de estar sempre se atualizando.

3. Que condições ou aspectos são trazidos nas DCN que repercutem diretamente no teu trabalho de professor? (prática)

R – Ele... de uma certa forma e... e a minha área se presta muito pra isso porque a minha área é enfermagem psiquiátrica, então dentro da enfermagem psiquiátrica, dentro da psiquiatria como um todo, há a grande discussão da reforma psiquiátrica e dos hospitais psiquiátricos. Eu penso que... que os dois são importantes e os dois têm o seu momento.. uma coisa que eu não concordo por exemplo, com a idéia da reforma psiquiátrica é o fechamento da instituição. Eu acho que no momento que o paciente está naquela fase... ele precisa vir pra cá. E isso a gente tem como vantagem aqui na... na UFPel, porque nós oferecemos pro aluno os dois campos e eu acho que isso faz com que ele tenha uma visão mais crítica do problema, ele possa não só pelo discurso teórico ou do pessoal que trabalha no hospital ou do pessoal que

trabalha mas com a reforma psiquiátrico, mas ele pode tirar a conclusão dele eu acho que está é a grande repercussão que tá tendo...

E isso aí se estende também pra essa questão do SUS dentro do hospital... dentro da sala de aula, que... que por enquanto ainda tá muito no discurso, que na verdade a gente sempre trabalhou enquanto universitário, sempre trabalhou direcionado – a enfermagem se presta muito pra isso - ao paciente SUS. É diferente de outras profissões que preparam pro consultório, a enfermagem prepara pra comunidade e essa comunidade pode ser hospitalar, pode ser essa...

- Tu achas que estas questões já eram contempladas?

R- Eu acho que a enfermagem de uma certa forma sempre foi... já por característica própria da profissão. Claro que ela teve... na sua história ela teve aqueles momentos do “bum” hospitalar que foi na década 70-80 então todas as ações eram direcionadas somente para o hospital com muito pouca ação a nível comunitário e hoje não, hoje... se pegar o nosso currículo mesmo a maior parte do currículo é voltada pro serviço comunitário. Então a enfermagem já tá atendendo... e a sala de aula é assim.

- E as questões novas das diretrizes, como o profissional generalista, preventivo?

R- Eu tive uma professora que estava fazendo mestrado que ela dizia que... ela queria ser generalista por acúmulo de especializações, então a soma de especializações daria o generalismo. Talvez eu não chegue a tanto assim. Mas eu acho que a faculdade em si, a graduação, ela dá uma visão bem generalista, agora eu acho que o papel do especialista também é importante. Eu acho...principalmente quem é de áreas definidas...

4. Poderias contar um pouco sobre a tua participação nas discussões do PPP do curso de enfermagem? (trabalho coletivo)

R- É... nós começamos a discutir o novo currículo em 80 e alguma coisa, na época eu era o diretor da faculdade. Então foram as primeiras... as primeiras reuniões quando começou a se estabelecer o currículo mínimo de enfermagem. Depois eu tive uma passagem pela coordenação do colegiado do curso onde se trabalhou diretamente com o Projeto Político Pedagógico e... a... eu acho que isso aí foi uma experiência bastante rica porque a gente conseguiu ver assim várias visões pra tentar trazer pra nossa realidade é... e mais ou menos por aí.

- Sempre participastes das discussões?

R- Agora nesses.. nesse último ano é que eu resolvi começar a entrar num outro processo que é de preparação pra aposentadoria. Claro a gente participa da reuniões do departamento, da reuniões do colegiado e tal, mas é aquela coisa muito mais... não é com a intensidade que era antes.

- Eu gostaria que tu falasse um pouco mais das discussões anteriores do projeto pedagógico, das discussões, do comprometimento dos professores, das mudanças repercutindo nesse documento.

R- É, o grande problema quando se trabalha num grupo grande é que normalmente a... algumas, algumas a... algumas pessoas e principalmente as que estão mais a nível de comando, são as que se entregam mais e os outros ficam mais esperando. E... e eu acho que o grande problema é que nessas mudanças, quando dá mudança é de não haver a preparação da cabeça das pessoas pra mudança. Então, até por não haver comprometimento é... muitas vezes há uma mudança de nome mas não de conteúdo. Então modifica o nome de uma disciplina e o conteúdo continua sendo o mesmo, por exemplo. Eu acho que tá faltando ainda pra fazer esta mudança, eu acho que mexer um pouco com a cabeça das pessoas, que estão envolvidos no processo né. Como agora mesmo ta essa proposta da Universidade Federal da Bahia, para uma nova Universidade né...não sei se...

- Não.

R- ...seria a formação de... de quatro anos, seria a formação em alguns eixos em que trabalharia assim... pintura, coisas artísticas, conhecimento geral, tá. As pessoas terminariam os quatro anos e sairia formado da Universidade, mas não era formado em nada. E... e aí a partir daí faz mais três, quatro anos e aí se especializa em uma das áreas que seria ciências da saúde, ciência biológicas, ciências exatas e humanas. Não sei, no que que daria isso, minha cabeça não conseguiu ainda entender, mas é a grande discussão que ta vindo aí.

5. Que impasses o Curso e os professores estão enfrentando para implementar o discurso trazido pelas DCN para o perfil do aluno egresso? (currículo e prática)

R- Eu acho que a principal coisa, é... o principal impasse, ainda ta na motivação das pessoas pra mudança. Então eu não sei se as pessoas estão motivadas pra mudança. Por que o grande problema é quando começam os discursos muito mais ideológicos do que qualquer outra coisa né... Porque essa questão do SUS mesmo, o SUS a gente já vem trabalhando a muito tempo, hoje ta sendo dado nome SUS. Desde a minha época de formação já se trabalhava mais ou menos assim, só que hoje ta sendo dado outro nome. E esta... a grande dificuldade é as pessoas aceitarem a mudança.

- Até porque é um outro perfil de enfermeiro não é?

R- É, isso.. seria um outro perfil e que teria muito mais aquela atuação da prevenção e a prevenção muito mais atuando no núcleo familiar, mais uma atuação na família, e aí entra os PSF aí né, que é o programa de saúde da família,e... que aí a enfermagem de certa forma já está incluída nele a muito tempo, até para no curso de pós graduação aqui em Pelotas.

6. Que condições consideras importantes e que precisam ser revistas, tanto no curso como nas práticas dos professores, para formar os alunos com o perfil “desejado” pelas DCN?

R- Eu acho que seria... basicamente uma... uma participação maior das pessoas, no entendimento maior das mudanças, no conhecimento das mudanças... e uma entrega maior a... a esta... a questão do, do novo. Eu acho

que se houver a mudança, se o pessoal aceitar o novo, aí a coisa pode caminhar... senão pode até mudar o nome mas eu acho que o conteúdo vai continuar o mesmo. Se houver assim uma discussão de todo mundo, uma participação de todo mundo... não ficar só dois, três iluminados pensando.. mas que haja uma discussão maior, mais global. De todos o comprometimento de todos, essa aí é a palavra chave pra mudança.

- Interferência tem alguma coisa que na estrutura que tu achas que precisa mudar?

R- Exato... é.. o grande problema é que o pessoal tá partindo de uma idéia.. tu precisa da terra arrasada, tá tudo ruim vamos começa do novo... acho que aí ta sendo o grande problema, querer começar do zero. Eu acho que não pode se abandonar o conhecimento que se tem... acho assim por exemplo a questão do próprio pré-requisito, que é uma discussão a nível de país. O pré-requisito acho que ele não pode amarrar a vida do aluno como um todo, mas tem alguns pré-requisitos que eu acho que são importantes. Por exemplo, na nossa área mesmo, na nossa área de formação, não adianta tu querer ensinar a aplicação de uma injeção se o aluno não sabe o que é músculo, então ele vai precisar primeiro ter uma... uma visão de anatomia pra depois chegar lá e executar a técnica. E a idéia predominante hoje é isso aí acabar... a mesma coisa na questão da psiquiatria... a idéia é acabar o hospital psiquiátrico e transformar num... e transformas, as internações ocorrerem em hospital clínico. Mas hospital clínico ainda não está preparado pra isso. Eu imagino o paciente psiquiátrico num hospital clínico, na pior unidade que tiver, cheio de grade e ainda os pacientes de outras unidades quando estiverem cansados vão lá ver os... os loquinhos internados lá embaixo, então vai virar zoológico. Por isso que eu ainda não concordo, eu acho que essas coisas, que as pessoas, pelo menos os que estão pensando, vão ter que convencer disso. Seria acabar com todos os hospitais psiquiátricos e o atendimento ser a nível de... seria a nível de... comunitário, seria na comunidade e quando o paciente precisasse de internação teria alguns leitos no hospital clínico, só que os hospitais clínicos ainda não estão fazendo a... o que eles tem que fazer, sempre ta faltando leito, sempre ta faltando coisa.. aqui, este hospital aqui mesmo são 200 leitos, então vamos diminuir 200 leitos. E essas pessoas? Que estão aqui, que precisam. Então eu acho que essas coisas que a gente tem que repensar e... claro eu não concordo com muita coisa dentro do hospital, acho que tem que humanizar o hospital, acho que tem que se tornar muito mais... menos agressivo. Mas ele tem seu papel, no momento agudo é aqui e no momento que o paciente ta bem, fica lá no quarto, inserido na sua família, na sociedade, que acho que isso é muito importante.

- Essa questão de humanização, vocês já vem trabalhando?

R- É... o nosso, o nosso estágio, o nosso fazer, o nosso dia a dia é em cima disso. Em cima da relação interpessoal eu acho que... e aí dá pra perceber a diferença, por exemplo da enfermagem pra outras profissões a própria medicina que tá mais próxima, eu acho que nós cuidamos... que a medicina cuida da úlcera do seu João, da ferida do Seu João e nós enfermeiros temos que cuidar do Seu João da ferida, eu acho que aí é que ta a grande diferença das profissões, embora sejam muito parecidas. E... eu acho que isso é que a gente tem que transformar esse currículo eu acho que a gente tem que fazer com que o aluno saia com esta visão. Não a visão do profissional que ta

coabrando, que ta lá gerenciando, acho que tem que ser participativa, trabalhar com a comunidade, ele tem que trabalhar com as pessoas e na na enfermagem psiquiátrica o nosso fazer é a relação interpessoal.

- Anteriormente falasse da questão dos pré-requisitos pelo menos para algumas disciplinas, e a possibilidade de integração dessas disciplinas, como percebes?

R- Ah claro que esse... claro que até pra ter aprendido eu acho que seria melhor. Como a própria... se pegar as nossas disciplinas atuais, anatomia e fisiologia, uma é num semestre a outra é no outro. Anatomia estuda os órgãos e a fisiologia estuda os órgão em movimento e eu acho que essas duas precisam ser integradas. Como o próprio exemplo né.. ensina o músculos e já ensina como é que aplica injeção naquele músculo, porque que as fibras são assim, né... eu acho que é muito mais fácil de permitir o aprendizado.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Formação acadêmica – Graduação em Enfermagem e Mestrado em Enfermagem

Há quanto tempo atua no Curso de Enfermagem da UFPel – 29 anos

Quanto tempo atuou na profissão de enfermeiro (a) — 4 ou 5 meses

- 1. Como pensas que a tua formação acadêmica (de enfermeira) pode estar contribuindo para o desenvolvimento das práticas que desenvolves em sala de aula? Ou seja, pensas que as tuas ações como professora tem sustentação na tua formação como enfermeira ou existem outros aspectos que julgas importante para ser professor? (prática)**

R- Não, a minha formação é uma formação ativa né, porque... até porque eu me formei há muitos anos, eu me formei em 76 na Bahia, entende? E vim pra Pelotas pra exercer a profissão de docente, me envolvi muito na parte administrativa coordenação do colegiado, coordenação de curso, diretora. E naquela época, é nós tínhamos a disciplina que tem até hoje né, a disciplina de “Didática Aplicada a Enfermagem” e através dessa disciplina eu acho que ela me deu um subsídio, e a... naquela época essa disciplina, assumindo a docência, ela me deu um embasamento que eu pude trazer pra minha prática de enfermeira.

- Tu achas que a tua formação como enfermeira auxiliou na tua prática, em que sentido?

R- Ajudou, na minha prática, na minha prática de docência. Olha eu acho que em vários sentidos, o domínio na sala de aula, o conteúdo, tu pega o material, busca e te instrumentaliza pra poder transmitir para os alunos, então eu acho que ajudou em vários aspectos.

- Tem algum outro aspecto fora a tua formação que tu julgas importante para ser professor?

R- Que assim ó, para a docência né, eu acho que sim, eu acho que a formação educacional ajuda bastante pra que a gente tenha o domínio de classe na docência né. Quando tu vai para um concurso público dentro de uma faculdade, e... não é necessário... atualmente são os títulos mestrado e doutorado pra tu poder fazer aquele concurso né, então se você não tiver... se não tiver licenciatura, como é o nosso caso, tu faz concurso e vai pra docência do mesmo jeito, mas eu acho que falta é... sem ter essa formação eu acho que às vezes dificulta um pouco o domínio de técnicas, o domínio de comando, o domínio de sala de aula.

2. Que características possuem os professores que assumem a docência universitária como a sua profissão? (ao invés da carreira de profissional - enfermeira). Na tua trajetória como docente tens identificado desafios para desenvolver as tuas aulas? Quais são eles? (prática)

R- Olha, ensinar, educar é um processo árduo pra qualquer... qualquer educador não é. E o enfermeiro por si só ele já é um educador, porque se ele não tem a sala de aula ele tem a equipe dele né, tanto nas instituições hospitalares, quanto nas Unidades Básicas de Saúde, que ele é um líder da equipe, sempre líder da equipe, então ele tem a função e a própria formação nossa já nos leva a ser um educador né, então... na sala de aula pelo menos por causa do tempo, eu não sinto tanta dificuldade, de domínio de sala de domínio de classe. Agora que claro que... assim olha, se me colocarem, eu tenho uma formação né e na enfermagem de uma determinada área, a área é enfermagem mas as disciplinas são i, x, e y e se me colocarem numa outra disciplina, que eu não tenho domínio eu vou ter outras características, eu vou ter outras necessidades, de busca, de domínio tu entende? Não é domínio de classe, mas domínio de conteúdo. E isso a gente tem que ter muito cuidado não é, quando tu vai pra uma sala de aula tu não pode... por mais que tu queira contribuir tu não pode se expor, se me botarem pra dar uma aula de psiquiatria eu vou ter que estudar 1 ano pra depois... me acha segura e apta pra poder começar.

- Então tu achas que estas características são importantes, alguma outra característica que queiras acrescentar?

R- É... domínio de técnicas pra... educacionais, pra poder, pra poder desenvolver qualquer manejo de sala, não só sala, em grupo, no convívio com aluno não é.

- Na tua trajetória...

R- Na minha trajetória eu já enfrentei alguns desafio ta, porque... então vindo... quando eu vim eu era recém formada, entende? Trabalhei em... fiz a graduação, depois fiz a seleção pra fazer residência, fiz a residência, depois de um ano eu vim pra sala de aula, trabalhei um pouco instituição pública hospitalar e depois eu vim pra docência. Então os desafios foram os mais variados possíveis, porque... até porque qualquer curso... eu digo pros meus alunos a Universidade não forma, informa, e a partir daí tu busca uma especialização, um mestrado, um doutorado, tu busca outras referências, não é verdade. Então eu tive, tive dificuldades de sala de aula, era muito... assim

preocupada com o que eu ia aprovar junto ao aluno, os planos de ensino, os objetivos do plano de ensino, depois os *feedback* daquele retorno do conteúdo que eu dava, então tudo isso são barreiras que a gente passa né, tem que construir e passar e fazer.

- E hoje tu ainda enfrenta desafios?

R- Olha nem dá mais trabalho (risos). Não é claro que, que não é verdade, assim... fica muito mais fácil né, porque Paula? Por que... a própria experiência já nos dá um certo direito de domínio né, claro que a tecnologia tá aí, claro que as informações chegam mais rápido até os alunos muito mais do que nós, quanto ao domínio dos recursos que são usados. Mas hoje eu, depois de 29 anos de ensino, quase 30, então a gente se dá o direito pelo menos de achar, achar, achar que... não tem dificuldade, mas quando eu encontro dificuldade então eu já tenho um outro domínio, já conduzo de uma que não... não me assusta, não me amedronta.

3. Que condições ou aspectos são trazidos nas DCN que repercutem diretamente no teu trabalho de professor? (prática)

R- Bom, as diretrizes eu acho que a gente teria que... é discutir mais né, porque as diretrizes ela traz uma proposta muito boa para a... a mudança do currículo que se pretende “que enfermeiro nós queremos formar”, entende? Então através dela, da leitura dela, a gente consegue absorver pra poder fazer as mudanças que são necessárias e importantes né. As diretrizes... é nós estamos trabalhando, a Afra tá muito mais inteirada com... com esse trabalho porque ela pegou bem a finco, nós precisamos fazer essas modificações, nós já fizemos várias, várias, vários estudos, debates e ela já tá nos trazendo, principalmente a minha disciplina que ela é a última da formação do aluno, então o aluno do nono semestre, então as diretrizes ela tá sendo implantadas nos semestres anteriores quando o aluno chega no nono que é a formação dele, então a gente já vê ela... já repercutindo ela um pouco diferente, mas precisa melhorar viu Paula? Ela não tá totalmente ainda trabalhada, eu acho que ela não tá totalmente ainda... sendo absorvida por nós, sendo é transmitida, eu acho que precisa mais, na verdade mais leitura e mais conscientização dos professores porque a gente ainda tá naquela linha antiga, que isso é meu e ninguém mexe, né? E as diretrizes não conduzem pra isso, as diretrizes ela dá uma abertura que... é uma continuidade né? Então tu não tem disciplinas, tu tem um conjunto de informações, o aluno busca... tem aquela parte das competências, então tem que buscar as competências.

- Então tu já consegues fazer vínculos das diretrizes no nono semestre?

R- Ela já... porque ela já tá sendo trabalhada a algum tempo e... pouco trabalhada ainda nos semestres anteriores, então quando chego no nono então fica mais fácil porque é a formação dele né? É a conclusão, é o aluno concluindo, o formando.

4. Poderias contar um pouco sobre a tua participação nas discussões do PPP do curso de enfermagem? (*trabalho coletivo*)

R- Olha Paula já... passei por vários processos de reforma curricular, de projeto político pedagógico, de LDB, de tudo o que tu pode imaginar, entende? Nós já tivemos assim ó, quando se iniciou o curso, no início do curso, o nosso curso fez 30 anos né, eu cheguei aqui 1 ano depois, nós tínhamos é... uma... era uma proposta de... que nós tínhamos que seguir uma tábua curricular, o currículo mínimo, entende? Já, já é imposta pelo MEC, e, e nesse currículo nós trabalhamos vários anos, depois nós sentimos a necessidade de se fazer uma outra estrutura, mas sempre assim ó muito preocupado em termos de tábua curricular, conteúdo, e se trabalhava um pouco o perfil do profissional enfermeiro que nós queríamos, o enfermeiro que nós queríamos formar, mas quando terminavam essas discussões sempre tava direcionado, fechadinho a tábua curricular certo? Depois surgiu a proposta, depois veio a proposta através da LDB né, Leis de Diretrizes e Bases da Educação, que surgiu justamente a... as Diretrizes Curriculares né? E nós fizemos vários encontros e nós não tínhamos é... convidamos alguns professores inclusive daqui, pra poder nos ajudar, nos dar base, a Mabel foi uma que nos ajudou bastante, a Cleonice foi outra também que nos ajudou bastante. E teve um tempo que nós ficamos paradas. Agora eu não.. eu acho que tem uns 3 ou 4 anos que retorna de novo a necessidade, então novos encontros, novos debates, novas reuniões e agora nós muito mais inteiradas com a essa proposta. Agora assim ó, uma coisa que eu quero deixar claro pro teu trabalho, é que sem a ajuda da formação do pessoal da educação, a gente não tem muito domínio do que a gente é...precisa fazer, por isso que essas oficinas estão sendo maravilhosas, tá mexendo demais pra quem vêm, que nem todos vêm não é, e... tiveram algumas reuniões que eu não pude vir, estava de férias, estava com problemas. Mas o pessoal que tem formação educacional na área da educação tem nos ajudado bastante e tem o domínio muito melhor porque são outras leituras não é, (...) então são outras leituras, são outras formas de enxergar o processo, e nós... e.... sem a ajuda deles eu acho que a gente não... é por isso que estava dizendo eu acho que a gente precisa voltar a conversar, voltar a discutir, precisa trabalhar mais, principalmente com o pessoal da educação, não da faculdade mas com o educadores né, pra nos dar um melhor respaldo, melhor domínio de... abrir um pouco as nossas cabeças para as mudanças. Porque não sei se.. é... a formação nossa à vezes ela é meio rústica pra mudança, quando tem que ter a mudança... acho que em todo o processo né, quando tu tem uma mudança, há uma resistência muito grande em querer se adaptar as novas diretrizes, acho que aquilo é meu e tem que morrer comigo, e tem que ficar só comigo, entende? Aí tu tem dificuldade disso. Mais os encontros tem nos deixado assim... os que eu vim, tem me deixado mais abertos para que possamos... sem ser aquela coisa assim, tem que fazer porque exige uma exigência de um poder maior que é o Ministério da Educação, pra poder se adaptar a essas diretrizes, o diálogo, os debates, os encontros, a leitura, o material, entende?

- E como tu vês isso repercutindo no documento do PP?

R- Eu acho muito bom, eu acho bom e acho que... nós estamos... agora no caminho de se adequar o que nós já fazemos acontecer, nós sabemos demais, nós não sabemos... às vezes não sabemos onde colocar as coisas né. E

quando tu tem alguém que te dá uma orientação, um respaldo, aí tu termina... tu foi naquela oficina que nós fizemos lá não né? Ai Paula tava tão boa, foi tão boa aquela... muito boa, porque nós chamamos os colegas das instituições da comunidade né, e teve um debate... teve participação de alunos, as inquietações dos alunos, mas depois a Cecília, por isso que eu te digo entende, a Cecília fechou conduzindo de uma forma que era o objetivo da proposta, porque se estava ali discutindo aquela temática, foi boa, foi bem boa, mas eu acho que tu tem que caminhar junto.

- Na verdade essas mudanças (debates, discussões, oficinas) ainda estão repercutindo porque vocês ainda estão com o documento antigo não é?

R- Estamos com o antigo... é por isso que eu estou te dizendo... então todos esses debates, mas nós ainda temos a resistência... vamos ter que fazer, agora não adianta entende, vai ter que fazer. Mas ainda tem a resistência... tanto tem Paula, que nem todos os colegas vem pros debates, pros encontros, pras oficinas e aí nós começamos assim ó, se não vão todos aí vão aqueles e esses que tem interesse pra poder modificar, e esses que estão participando que vão ter o cuidado de trazer os outros pra poder se interar se integrar ao processo. Mas nós já tivemos vários momentos ta, mas assim... agora não, agora quem está tem a consciência de que o projeto político pedagógico tem que ser feito, tem que ser aceito e tem que ser executado. Não dá mais pra discutir é... currículo e terminar numa propostas de tábua curricular, aquilo fechadinho, o nosso fechadinho, com pré-requisito, tu entende? Com... o aluno não pode evoluir nada além daquilo, não se trabalha com competências... mas nós ainda estamos... agora temo que adequar o que nós temos e que é feito dentro da escola, com a proposta nova. Eu acho que vai ficar um trabalho muito bonito, nós estávamos precisando. Do pessoal que está participando existe comprometimento, e são esses que vão trazer os outros né?

5. Que impasses o Curso e os professores estão enfrentando para implementar o discurso trazido pelas DCN para o perfil do aluno egresso? (currículo e prática)

R- Assim ó, podemos pensar que, o impasse seria... alguma coisa da... eu acho assim olha, pra que não houvesse impasse nós teríamos que ter... estar 100% com os nossos colegas, professores enfermeiros, é... de cabeça na proposta né. No momento que tu tem um número, a metade, um pouco menos da metade e os outros não se juntam pra poder... é... se agregar a nós, pra poder reforçar o processo, então nós vamos sentir os impasses da própria não aceitação, da própria resistência, da própria dificuldade de mudança pra que seja implantado o processo, pra que os nossos egressos já sintam lá fora o que é que mudou a nível das Diretrizes Curriculares.

6. Que condições consideras importantes e que precisam ser revistas, tanto no curso como nas práticas dos professores, para formar os alunos com o perfil “desejado” pelas DCN?

R – Iii... Paula, aí a gente vai ter que fechar tudo e construir um novo curso (risos). Desde o zero, fecha tudo e vamos construir tudo novo, tudo conforme... é, ter uma proposta diferente. Não eu não... acho que não tem, não tem

grandes dificuldades, é... uma das dificuldades que a gente discuti entre nós, voltando aos benditos das aulas teóricas, conteúdo fechadinho não é? De que, e os alunos comentam isso, que o discurso que se faz na teoria ele não se adequa a realidade prática, quando chega em um... numa instituição hospitalar entende, então tu vê que... aquilo que foi instrumentalizado em sala de aula ele é pouco compartilhado na prática do nosso aluno, talvez seja esse o mais... dificuldades e os comentários que se faz.

- Tu achas que por parte dos professores?

R- Não, não só dos professores, é muito mais próprio das instituições onde se desenvolve a prática, que nós estamos num curso eminentemente prático, né. É... que assim olha, a última disciplina do nono semestre ela tem 270h aulas, ela tem 300h, ela tem 270h práticas e só 30 pra a construção do TCC, que o aluno aplica muito mais, usa muito mais tempo junto com o seu orientador, mas na própria disciplina, na verdade foi feito um cálculo diferente e vai aumentar a carga horária, entende? Então o nosso curso ele é um curso eminentemente prático, e à vezes o que a gente diz pra ele em sala, no blá, blá, blá, no cuspe, no giz, no recurso que tu quer usar, quando chega na realidade prática tu não encontra essa.... esse elo de ligação entre uma coisa ou outra. Mas é institucional, é federal, é estadual, é municipal, entende? Por que quando tu chega numa instituição de Unidade Básica de Saúde ele é gerenciado por uma instituição estadual, então...